W. Carr

Una teoría para la educación

Hacia una investigación educativa crítica

TERCERA EDICIÓN

Morata

paideia galiza fundación

Colección: PEDAGOGÍA
Educación crítica

Una teoría para la educación

Hacia una investigación educativa crítica

Por

Wilfred CARR

Traducción de

Pablo Manzano

La Fundación PAIDEIA GALIZA se constituye en julio del año 2001, fusionándose y absorbiendo en enero del 2002 a la Fundación PAIDEIA, fundada en 1986, a la que da continuidad. Se conservan los fines fundacionales de PAIDEIA, ampliándolos en el deseo de adecuarse a las nuevas dinámicas del entorno gallego, escenario institucional donde desarrolla sus acciones.

PAIDEIA GALIZA supone, por una parte, la consolidación de un trabajo y un "saber hacer" participativo y solidario y, por otra, el inicio de una nueva etapa que toma además, como nuevos ejes, el desarrollo productivo económico, social y cultural de territorios gallegos, a través de recursos complementarios entre agentes públicos y privados, priorizando actuaciones que potencien la dinamización y promoción económica, social y cultural, el autoempleo, la promoción de la mujer y los colectivos en riesgo de exclusión social, operando desde la investigación-acción, y teniendo como premisa una continua reflexión ética y científica.

PROYECTOS Y SERVICIOS

Formación en recursos humanos

- Formación de expertos y master
- Investigaciones aplicadas
- Antear formación y empleo: proyecto de integración laboral
- SIAJ, Servicio de Información y Asesoramiento Jurídico y Social
- Redevol, Redes de voluntariado local y europeo

Promoción, formación y empleo: Desarrollo empresarial y local

- CIE, Vivero de empresas
- Trébore, S. L., empresas de economía social
- Proyecto DELOA de desarrollo comarcal, en el contexto de Iniciativas Comunitarias (EQUAL y PRODER)

Wilfred CARR

Una teoría para la educación

Hacia una investigación educativa crítica

Director de la colección: Jurjo Torres Santomé

Tercera edición

paideia galiza fundación

FUNDACIÓN PAIDEIA GALIZA
Plaza de María Pita, 17
15001 - A CORUÑA

EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@infornet.es - www.edmorata.es

Título original de la obra:
For education.
Towards critical educational inquiry

© Wilfred Carr, 1995.
This edition is published by arrangement with Open University Press, Buckingham.

Primera edición: 1996
Segunda edición: 1999 (reimpresión)
Tercera edición: 2002 (reimpresión)

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes. Código Penal).

e-mail: morata@infornet.es
página web: http://www.edmorata.es

© de la presente edición:
EDICIONES MORATA, S. L. (2002)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
y
FUNDACIÓN PAIDEIA GALIZA
Plaza de María Pita, 17. 15001 - A Coruña

Derechos reservados
Depósito Legal: M-36.232-2002
ISBN: 84-7112-407-6

Compuesto por: Ángel Gallardo
Printed in Spain - Impreso en España

Imprime: CLOSAS-ORCOYEN, S. L. Paracuellos del Jarama (Madrid)
Diseño de la cubierta: DYGRA. A Coruña

Contenido

Págs.

AGRADECIMIENTOS 11

SOBRE EL AUTOR 12

PREFACIO 13

PRÓLOGO: **La teoría de la práctica educativa,** por S. KEMMIS 17
¿Podemos entender la práctica sin referencia a las formas en que los actores se comprenden a sí mismos?, 19.—Comprender y controlar la práctica: ¿Una tarea para Dios, para la humanidad, para el capital o para el Estado moderno?, 24.—La relación entre teoría y práctica en la ciencia de la educación: ¿técnica, práctica o crítica?, 27.—Reflexiones de los profesores, saber práctico y teoría pública: consecuencias para una ciencia de la educación, 32.

INTRODUCCIÓN: **¿Cómo se hace un filósofo de la educación?** 39

PRIMERA PARTE: Teorizar sobre la educación 49

CAPÍTULO PRIMERO: **La distancia entre la teoría y la práctica** 51

CAPÍTULO II: **Teorías de la teoría y de la práctica** 63

CAPÍTULO III: **La adopción de una filosofía de la educación** 77

CAPÍTULO IV: **¿En qué consiste una práctica educativa?** 86

SEGUNDA PARTE: Hacia una teoría crítica de la educación 103

CAPÍTULO V: **¿Puede ser científica la investigación educativa?** 105

CAPÍTULO VI: **Filosofía, valores y ciencia de la educación** 117

CAPÍTULO VII: **¿Qué ha pasado con la investigación-acción?** 133

CAPÍTULO VIII: **La idea de una ciencia de la educación** 142

© Ediciones Morata, S. L.

EPÍLOGO: **Ante el reto postmodernista** 156
BIBLIOGRAFÍA 166
ÍNDICE DE AUTORES Y MATERIAS 174
OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS 175

© Ediciones Morata, S. L.

Para Marisse, Esther, Sophie, Esyllt

Colección "Educación crítica"

Director: Jurjo Torres Santomé

a. **Perrenoud, J.:** *La construcción del éxito y del fracaso escolar* (3.ª ed.).
b. **Jackson Ph. W.:** *La vida en las aulas* (6.ª ed.).
c. **Usher, R. y Bryant, I.:** *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación* (2.ª ed.).
d. **Bernstein, B.:** *La estructura del discurso pedagógico* (3.ª ed.).
e. **Ball, S. J.:** *Foucault y la educación* (3.ª ed.).
f. **Liston, D. P. y Zeichner, K. M.:** *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (2.ª ed.).
g. **Popkewitz, Th. S.:** *Sociología política de las reformas educativas* (2.ª ed.).
h. **McCarthy, C.:** *Racismo y curriculum.*
i. **Gore, J. M.:** *Controversias entre las pedagogías.*
j. **Carr, W.:** *Una teoría para la educación* (3.ª ed.).
k. **Squires, D. y McDougall, A.:** *Cómo elegir y utilizar software educativo* (2.ª ed.).
l. **Bernstein, B.:** *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación, crítica.*
m. **Barton, L. (Comp.):** *Discapacidad y sociedad.*
n. **Whitty, G., Power, S. y Halpin, D.:** *La escuela, el estado y el mercado.*
ñ. **Epstein, D. y Johnson, R.:** *Sexualidades e institución escolar.*
o. **Healy, K.:** *Trabajo social: Perspectivas contemporáneas.*
p. **Buckingham, D.:** *Crecer en la era de los medios electrónicos.*
q. **Kushner, S.:** *Personalizar la evaluación.*
r. **Smale, G.; Tuson, G. y Statham, D.:** *Trabajo social y problemas sociales.*

AGRADECIMIENTOS

La mayor parte de los capítulos de este libro se basa, en distinto grado, en artículos ya publicados originalmente en otros lugares. Quiero agradecer a los editores de las siguientes revistas su autorización para reimprimir materiales de los artículos que se citan.

Capítulo Primero: "The gap between theory and practice", *Journal of Further and Higher Education, 4* (1) (1980), págs. 60-69. "Treating the symptoms, neglecting the cause: diagnosing the problem of theory and practice", *Journal of Further and Higher Education, 6* (2) (1982), págs. 19-29.

Capítulo II: "Theories of theory and practice", *Journal of Philosophy of Education, 20* (2) (1986), págs. 177-186.

Capítulo III: "Adopting an education philosophy", *Cambridge Journal of Education, 4* (2) (1984), págs. 1-4.

Capítulo IV: "What is an educational practice?", *Journal of Philosophy of Education, 21* (2) (1987), págs. 163-175.

Capítulo V: "Can educational research be scientific?", *Journal of Philosophy of Education, 17* (1) (1983), págs. 35-45.

Capítulo VI: "Philosophy, values and educational science", *Journal of Curriculum Studies, 178* (2) (1985), págs. 119-132.

Capítulo VII: "Action research: ten years on", *Journal of Curriculum Studies*, 21 (1989), págs. 85-90.

Capítulo VIII: "Critical theory and educational studies", *Journal of Philosophy of Education 21* (2) (1987), págs. 287-295. "The idea of an educational science", *Journal of Philosophy of Education, 23* (1) (1989), págs. 29-37.

© Ediciones Morata, S. L.

SOBRE EL AUTOR

Wilfred CARR es Catedrático de Educación en la Universidad de Sheffield, Reino Unido. Ha publicado numerosos trabajos sobre las relaciones entre teoría y práctica y el rol de quienes investigan y participan en formación del profesorado e investigación-acción. Entre sus títulos podemos señalar: "Philosophical styles and educational theory" (1979); *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado* (1988, en colab. con Stephen KEMMIS); *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession* (1989); "Educación y democracia: ante el desafío postmoderno" (1995, en VV. AA. *Volver a pensar la educación*, Morata); *Education, Knowledge and the Struggle for Democracy* (1995, en colab. con Anthony HARTNETT).

PREFACIO

A menudo, los libros formados por artículos escritos por un único autor se contemplan con cierto cinismo. Parece que los autores de esos libros son culpables de los pecados académicos de la vanidad y el orgullo: se hace ver que los artículos escritos por separado tienen una significación colectiva que trasciende sus méritos y justificaciones individuales otorgándoles una segunda vida. En mi caso, las pruebas de culpabilidad abundan. Los artículos incluidos en este libro se escribieron en distintos momentos e iban dirigidos a públicos diversos; son desiguales en cuanto a su profundidad y rigor filosóficos, y la mayor parte de ellos ya ha sido publicada. Lo único que puedo hacer para defenderme es demostrar qué aporta la compilación de estos trabajos y por qué el libro es más que la mera suma de sus partes individuales.

El libro pretende contribuir de algún modo al debate actual sobre las metas y el carácter de la investigación educativa. Trata de aportar una voz filosófica diferente a este debate, ocupándose de las premisas fundamentales de la investigación educativa, en vez de referirse a sus métodos y técnicas, con el fin de sentar y evaluar las bases teóricas sobre las que se han levantado los enfoques contemporáneos de la teoría y la investigación educativas y examinar si el estudio de la educación debe considerarse "ciencia".

Los capítulos del libro se dividen en dos partes. Los de la Primera Parte se centran en un conjunto de cuestiones filosóficas referidas a la naturaleza de la teoría de la educación, el carácter de la práctica educativa y la relación entre ambas. En términos generales, ponen de manifiesto la insatisfacción ante el modo convencional de establecer la distinción entre la teoría y la práctica y sostienen que es necesario tratar la teoría y la práctica educativas como campos mutuamente constituyentes y dialécticamente relacionados. Los capítulos de la Segunda Parte presentan una crítica filosófica detallada de los fundamentos epistemológicos e ideológicos de la investigación educativa ortodoxa y muestran cómo los desarrollos de la filosofía de la ciencia y de la filosofía de las ciencias sociales aportan nuevas respuestas a las antiguas

© Ediciones Morata, S. L.

cuestiones sobre los límites y posibilidades de una auténtica ciencia *de la educación*. En concreto, elaboran una detallada justificación filosófica para reconstruir la teoría y la investigación educativas como ciencia crítica de la educación: una forma de investigación educativa diseñada para potenciar profesionalmente a los profesores para que reconstruyan su práctica como verdadera práctica *educativa* mediante un proceso de conocimiento reflexivo y de crítica rigurosa.

Teniendo presentes estas ambiciosas metas, he tratado de articular mis ideas de forma clara y explícita. Pero no resulta tan fácil articular mi adhesión a una determinada visión de la educación, que respalda e informa todas mis ideas: no es una "filosofía" ni una "teoría" de la educación, sino una visión de la educación que mantiene una especial relación con la filosofía y la teoría. Esta forma de ver la educación está presente en todas y cada una de las páginas de este libro y constituye la principal justificación de su publicación. En consecuencia, es conveniente que, desde el principio, me refiera a ella.

La "filosofía" mantiene siempre una relación paradójica con la "educación": es, a la vez, crítica de la misma y una de sus posibilidades. La posibilidad de emprender una crítica filosófica de la educación supone haber adquirido ya ese nivel de independencia intelectual y conciencia crítica que la misma educación ha permitido. Por tanto, pensar reflexiva y críticamente —y, en consecuencia, "filosóficamente"— *sobre* la educación supone siempre un compromiso *con* la educación. Por eso, la *República* de PLATÓN puede leerse como un tratado sobre el fin educativo de la filosofía o sobre el fin filosófico de la educación, porque PLATÓN vio con toda claridad que la educación, en el auténtico sentido del término, es el proceso mediante el que las personas adquieren la clase de ilustración filosófica que las emancipa de los dictados de la ignorancia, el dogma y la superstición. Tal como aparece en la *República*, la filosofía constituye el fin último de la educación, así como el medio para su comprensión y transformación críticas.

Si la relación entre filosofía y educación es siempre paradójica, la relación entre teoría y educación resulta siempre exasperante. Para empezar, en la historia del pensamiento occidental hay, al menos, dos enfoques muy diferentes del significado de la "teoría". Como Stephen KEMMIS deja muy claro en el prólogo de este libro, la línea de desarrollo de uno de ellos puede seguirse hacia atrás hasta Sir Isaac NEWTON y recibe su articulación y justificación más claras en el positivismo del siglo XX. En esta escuela de pensamiento, una teoría es una generalización, un conjunto de principios, un cuerpo coherente de saberes explicativos que pueden utilizarse para prever, controlar y dominar el mundo. El valor y la validez de esa teoría están determinados por sus resultados: por lo que hace, lo que produce y cómo puede aplicarse. Desde este punto de vista, la piedra de toque de cualquier teoría *educativa* consiste siempre en la utilización práctica que pueda dársele, juzgándose su fortaleza o debilidad según su capacidad para controlar y orientar la práctica educativa.

La otra forma de entender la "teoría" tiene un origen histórico mucho más antiguo y general. Como nuestra idea de "filosofía", puede retrotraerse hasta PLATÓN y, en época más moderna, a las ideas, valores y supuestos derivados

© Ediciones Morata, S. L.

de ese complejo conjunto cultural del siglo XVIII conocido como la Ilustración. Según este planteamiento, es fundamental la idea de que el objetivo de la teoría consiste en comprender, y que la teorización es el proceso social humano y humanizador característico mediante el cual nos comprendemos a nosotros mismos y el mundo social en que vivimos. Así, el hecho de "teorizar" forma parte del proceso dialéctico de autotransformación y de cambio social: el proceso a través del cual los individuos se rehacen a sí mismos y, al mismo tiempo, rehacen su vida social. Entendido de este modo, el cometido de la teoría no consiste en transformar el mundo, sino en transformar al teórico: iluminar los conceptos y supuestos básicos sobre los que se erige la comprensión de sentido común de la vida cotidiana. Desde este punto de vista, la teoría *de la educación* tiene que recoger los valores, conceptos y supuestos básicos que estructuran la práctica educativa cotidiana. En la medida en que incluya el tipo de pensamiento reflexivo preparado para recaer sobre sí mismo, tendrá una inevitable orientación filosófica. Y en la medida en que se preocupe de cambiar la educación, haciendo del educador un "teórico" mejor, constituirá, en sí misma, un proceso educativo, transformando la práctica educativa mediante la formación del profesional de la educación. Así, pues, no es una teoría de la educación porque produzca un saber teórico "objetivo" sobre la educación, sino porque produce precisamente el tipo de saber sobre sí mismo, adquirido a través de la reflexión, que los educadores, *qua* educadores, aspiran a elaborar y a promover en otros. Entendida de este modo, una teoría de la educación no es teoría "*sobre* la educación", sino teoría "*para* la educación", incluyendo un compromiso con las metas de ilustración y potenciación profesional que supone inevitablemente la comprensión reflexiva de la educación.

El hecho de que todos los capítulos de este libro se ocupen, de una u otra forma, de defender formas de teoría e investigación educativa "para la educación" y no "sobre la educación" explica de sobra su título. Pero tengo que admitir también que el título constituye una alusión deliberada al texto fundamental *For Sociology*, de Alvin GOULDNER, que, a su vez, era una respuesta al de Louis ALTHUSSER, *For Marx*. GOULDNER comenzaba su libro con la siguiente cita:

> Del mismo modo que los críticos más agudos del marxismo han sido, por regla general, marxistas, los críticos más intensos de la sociología han sido a menudo los sociólogos y los estudiosos de la sociología. Con bastante frecuencia, los hombres que se oponen de forma más vehemente a estas críticas son los que viven a costa *de* la sociología, mientras que los críticos más vehementes son quienes viven *para* ella. Con frecuencia, pero no siempre...

En estas palabras, GOULDNER deja claro que el título de su libro pretende transmitir dos simples mensajes. *El primero* es que dicha obra se dirige a quienes viven "para" la sociología y no "de la sociología". *El segundo* es que la forma de desarrollarse las ciencias sociales en el siglo XX hace necesario que quienes viven "para la sociología" reafirmen la aspiración ilustrada origi-

© Ediciones Morata, S. L.

nal de su disciplina para convertirse en una forma de investigación que, consciente de su papel, proponga objetivos emancipadores. *Una teoría para la educación* pretende transmitir dos mensajes similares. *El primero* consiste en que se dirige a y para todos los teóricos de la educación, investigadores educativos, profesores y formadores del profesorado que viven "para la educación" y no "de la educación". *El segundo* es que la esperanza moral, política e intelectual de la teoría y la investigación de la educación depende de que estas personas estén preparadas para dedicar sus energías a llevar a cabo investigaciones educativas que puedan expresar de forma más auténtica sus aspiraciones e ideales educativos.

Es bien conocido el axioma filosófico de que no podemos pensar sobre nosotros mismos por nosotros mismos, y los contenidos de este libro son el producto de una amplia y, a veces, tortuosa disputa mantenida por mí con diversos filósofos y teóricos de la educación, desde PLATÓN, KANT y HEGEL hasta Richard PETERS, Hans Georg GADAMER y Thomas KUHN. Afortunadamente para mí, ninguno de estos distinguidos oponentes ha tenido la oportunidad de responder. Alguien que sí ha tenido este dudoso privilegio ha sido mi querido amigo y colega Stephen KEMMIS. No exagero en absoluto al decir que las ideas y razonamientos expresados en este libro no se habrían —y quizá no podrían haberse— desarrollado como están si no hubiesen sido sometidos a prueba y revisados a través de la confrontación crítica con los argumentos e ideas, muy diferentes, de Stephen. Es completamente lógico que haya escrito el prólogo a este libro y por eso, y por mucho más, le estoy muy agradecido.

Mis deudas con otras personas son masivas y demasiado numerosas para mencionarlas. Sólo puedo dejar constancia de mi gratitud a todos los amigos, estudiantes y colegas de Gran Bretaña, España, Australia, Brasil y otros lugares que, insistiendo en que participara con ellos en una discusión sistemática y crítica de mi trabajo, han desempeñado un papel clave para hacer posible este libro. Aun así, no hubiese visto la luz de no ser por la diligencia, consciencia e inteligente ayuda de Ann Whorton para preparar y elaborar el manuscrito final. Por ello, no puedo hacer más que expresarle mi gratitud y agradecimiento. Gratitud y agradecimiento de una especie muy diferente a los que debo a las cuatro mujeres de mi vida. A ellas les dedico este libro.

© Ediciones Morata, S. L.

PRÓLOGO

La teoría de la práctica educativa

Por Stephen KEMMIS

Para el profesor en ejercicio, ¿puede haber alguna idea más inocente, más transparente, más familiar que la de "práctica"? Es lo que hacemos. Es nuestro trabajo. Habla por sí misma —o, al menos, eso pensamos. Pero hay otro punto de vista: la práctica educativa no "habla por sí misma". Según esta perspectiva alternativa, la práctica educativa es algo que hacen las personas. La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores. Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos.

En sus escritos sobre la relación entre la teoría y la práctica educativas, Wilfred CARR se ha enfrentado a diversas formas contemporáneas de considerar la naturaleza de la práctica educativa. Aunque no sea el único de los filósofos contemporáneos de la educación, ha hecho, al menos, tres aportaciones importantes a nuestra forma de entender la relación entre la teoría y la práctica educativas. *Un aspecto* de esa contribución ha consistido en mostrar que el valor, la significación y el sentido de la práctica no son evidentes: se *construyen. El segundo aspecto* ha consistido en reanimar y ampliar nuestro conocimiento de la naturaleza del razonamiento sobre, en y a través de la práctica, recuperando, por una parte, la perspectiva aristotélica del *razonamiento práctico* y, por otra, enriqueciendo la visión aristotélica a la luz de las posturas contemporáneas de la teoría social crítica, para llegar a la idea del *razonamiento crítico. El tercer aspecto* de su contribución ha consistido en mostrar que estas perspectivas sobre el carácter de la práctica y del razonamiento práctico y crítico tienen consecuencias significativas para la investigación educativa, poniendo de manifiesto puntos débiles y concepciones erróneas de gran parte de lo que se considera en la actualidad investigación educativa y sentando las bases sobre las que pueda establecerse una forma más adecuada de investigación educativa: *una ciencia crítica de la educación.*

© Ediciones Morata, S. L.

Estas aportaciones parecen casi modestas cuando se comparan con las extravagantes afirmaciones contemporáneas de otros teóricos sociales y de la educación críticos y "postmodernistas". En la teoría literaria, en la historia y en la teoría social de hoy día, hay un movimiento de opinión que sostiene que hace ya mucho tiempo que están resueltas las persistentes cuestiones sobre la teoría y la práctica. Según este punto de vista, el poder de una teoría es siempre una forma de poder que revela sus conexiones con los parapetados intereses del capital y del Estado, una forma de poder que se ejerce "sobre las cabezas" de los profesores y, a través de los profesores, sobre sus alumnos. Según esta perspectiva, la teoría se convierte en mera manifestación de una ideología, una forma de justificar los intereses del Estado y del capital; incluso, en el peor de los casos, la teoría no es más que el guante de seda que enmascara el puño de hierro de la política estatal, que controla la escolarización de acuerdo con los intereses del Estado. Aunque "crítica" en cierto sentido, esta visión de la teoría no es lo bastante crítica, a mi juicio. No tiene en cuenta los considerables recursos que puede proporcionar la teoría, no sólo para desenmascarar los intereses presentes en la educación contemporánea, sino también para fortalecer y sostener la educación como origen del movimiento social, así como del orden social[1].

Según la perspectiva "postmoderna", hace mucho tiempo que se enterraron los espíritus del positivismo e incluso la idea de una "teoría crítica" se ha dado tanto por supuesta que puede ya considerarse como cosa del pasado. Quizá esta impaciencia sea, a la vez, expresión de la condición postmoderna y respuesta crítica a ella; es una impaciencia característica de una generación ansiosa por marcar su impronta en la historia. Se entrega de tal manera al entusiasmo por lo nuevo que se expone a otros peligros, sobre todo, el riesgo de pasar por alto el arduo trabajo del razonamiento detallado en la búsqueda de nuevas elaboraciones del tema de saber es poder, que se desarrolla en infernal alianza con los poderes que sean, aun si eso significa oponerse al poder establecido.

Aunque la línea del frente del debate metodológico de moda se ha precipitado hacia adelante, muchos teóricos e investigadores de la educación han mantenido sin problemas posturas antiguas (unas "modernas" y otras incluso "premodernas") e insostenibles —como la idea de la "distancia" entre la teoría y la práctica que han estropeado la ciencia de la educación durante la mayor parte de este siglo. La *avant-garde* (vanguardia) puede considerar anacrónico este antiguo régimen de los investigadores de la educación —como si fuesen dinosaurios—, pero el *ancien régime* todavía es respetado en revistas eruditas y por los responsables administrativos de los sistemas educativos, y las clases convencionales de teoría de la educación, metodología de investigación y práctica educativa siguen reproduciendo en importante medida los antiguos puntos de vista.

Pero no sólo la vieja guardia de los teóricos e investigadores de la educación sigue haciéndose eco de los antiguos supuestos y premisas. Con dema-

[1] Sobre la distinción entre orden social y movimiento social, véase: TOURAINE (1981).

© Ediciones Morata, S. L.

siada frecuencia, también la *avant-garde* se funda en perspectivas insostenibles sobre la teoría y la práctica. En efecto, algunos supuestos antiguos y peligrosos han permanecido obstinadamente inmutables en la actual conciencia compartida por los teóricos e investigadores actuales de la educación, vinculándonos de forma inconsciente con los puntos de vista característicos de la ciencia de otros tiempos. A pesar del aparente reconocimiento de los teóricos de vanguardia de que los prácticos no son funcionarios descerebrados que actúan según marcan las teorías de terceros o del también aparente reconocimiento de que la práctica y la teoría se desarrollan unidas y de forma reflexiva, muchos investigadores siguen estudiando la práctica "desde el exterior", convencidos de que sus intuiciones, adquiridas en la batalla intelectual de los seminarios de posgraduados o en las conferencias internacionales, producirán cambios en la práctica educativa de los profesores que no asisten a tales encuentros. Wilfred CARR me ha ayudado a ver claro hasta qué punto hemos estado anclados en estas antiguas perspectivas, a pesar de nuestra sensación de progreso, y él sigue desafiando algunas de las cómodas premisas de los teóricos contemporáneos, como las que se refieren a la función de la investigación educativa (y de los investigadores) a efectos de orientar la práctica (y a los profesionales de ella). No sólo sostiene que tenemos que interesarnos tanto por las teorías de los "prácticos" como lo estamos por sus prácticas, y que debemos estudiar las prácticas de los "teóricos" de forma tan minuciosa como lo hacemos con sus teorías, sino que demuestra también que el trabajo de la práctica educativa y el de elaboración teórica deben desarrollarse conjuntamente.

Esta postura tiene importantes consecuencias para la organización y la micropolítica de la educación y de la investigación educativa y pone de manifiesto la necesidad de que se desarrollen nuevas formas de relación entre quienes consideramos, convencionalmente, "teóricos" y quienes vemos, convencionalmente también, como "prácticos". Ello supone el establecimiento de nuevas formas cooperativas de ciencia que desafíen la actual especialización burocrática de funciones y la división de trabajo que estructuran la escolarización en el estado moderno.

¿Podemos entender la práctica sin referencia a las formas en que los actores se comprenden a sí mismos?

Como psicólogo formado en la psicología conductista de los años sesenta, me enseñaron que, para entender la actividad de los seres humanos, era necesario observar la acción "desde fuera", como si estuviese controlada por un mecanismo tan mudo, oculto y poderoso como el que ordena de forma tan armoniosa y determina con tanto rigor el movimiento de los planetas y las estrellas. Nosotros, científicos de la conducta, éramos herederos de la gran tradición de Sir Isaac NEWTON (1642-1727). Descubriendo el orden matemático que unificaba y explicaba el caos del mundo, podríamos verlo y describirlo en una imagen inconscientemente masculinista; creíamos que, mediante la

© Ediciones Morata, S. L.

revelación de los secretos de la naturaleza, también aprenderíamos a controlarla. La imagen del mecanismo era tan poderosa que dirigía la misma tarea de la ciencia de la conducta. Estábamos convencidos de que sabíamos cómo serían las "verdades" que buscábamos: serían fórmulas matemáticas, como las publicadas en los *Principia* de NEWTON, de 1687, que describían los mecanismos secretos, resortes y engranajes escondidos bajo la superficie del mundo material. A pesar de las reivindicaciones, las luchas y la explosiva diversidad de la vida social y política de los años sesenta, los psicólogos conductistas estábamos preparados para observar la vida como si fuese una película muda (encargándonos nosotros mismos de añadir los textos que glosaran la acción). Hoy día, sería algo parecido a ver las series de televisión con el volumen al mínimo —como hacemos, a veces, para dar mayor interés a la indecible mediocridad de la mayoría de los programas de televisión, precisamente porque así, sin palabras, damos más oportunidades a la imaginación.

Esta forma de ver la conducta humana —como la vida sin volumen— imagina que los seres humanos no llegan a entender muy bien los sentidos y la significación de sus acciones. Supone que las personas racionalizan sus acciones o que durante gran parte del tiempo se engañan (y engañan a los demás) con respecto a sus acciones. De ello se deduce que, con independencia de lo "racionales" que puedan parecer las acciones a los mismos actores, los científicos que estudian a estos actores pueden equivocarse con facilidad si saben demasiado sobre las explicaciones que las personas dan de sus comportamientos. Aceptadas estas premisas, la ciencia de la conducta podría estudiar la acción humana como si fuese mejor no saber nada en absoluto de lo que piensan las personas[2]. Desde la perspectiva de la ciencia social conductista, esta forma de ver los objetos de estudio y las metodologías adecuadas para estudiarlas tiene la ventaja práctica (al menos para los científicos) de que deja en manos del científico la adición del texto "real": la interpretación y explicación del significado real de la vida social. Era casi como si el científico fuera un especialista académico cuyo cometido consistiese en interpretar y explicar el significado de una obra medieval para su cuadro de actores, aunque, a veces, se insinuaran nada más que los papeles más significativos: no sólo seríamos teóricos de la literatura, o críticos teatrales; quizá nos convirtiésemos en autores de los textos de la vida social y política.

---

[2] Compárese la imagen del "truco de prestidigitador" del conductismo de Ludwig WITTGENSTEIN (1963, pág. 103): "¿Cómo surge el problema filosófico sobre los procesos y estados mentales y sobre el conductismo? El primer paso es el que escapa por completo a nuestra atención. Hablamos de procesos y estados y dejamos sin dilucidar su naturaleza. Quizá alguna vez sepamos algo más de ellos. Pero eso es lo que nos fuerza a una determinada forma de ver la cuestión. Porque tenemos un concepto definido de lo que significa conocer mejor un proceso. (Se ha efectuado el movimiento más decisivo del truco de prestidigitador y era el que creíamos más inocente.) Y ahora la analogía que tenía que hacernos entender nuestros pensamientos cae en pedazos. Por tanto, tenemos que negar el proceso todavía no comprendido en el medio aún no desarrollado. Y ahora parece como si hubiésemos negado los procesos mentales. Y naturalmente, no queremos negarlos."

© Ediciones Morata, S. L.

La preferencia por la consideración mecanicista de la vida humana y social, capaz de eliminar la confusión e incertidumbre superficiales, es producto de la profunda fe decimonónica en el poder y las posibilidades de cierto tipo de ciencia —un tipo de ciencia capaz de "ver" bajo la superficie de las cosas para descubrir principios de orden que expliquen el funcionamiento del mecanismo oculto subyacente. Este tipo de ciencia considera que la forma de entenderse a sí mismos los actores constituye un indicio mínimamente fiable del "auténtico" funcionamiento de su mente y de su vida; en cambio, busca estructuras y motivos ocultos. Para algunos científicos, éstos se encuentran en la estructura y la bioquímica del sistema nervioso; para otros, están en los hábitos, los motivos y las "leyes de la conducta". Dicho del modo más sencillo, esta forma de ciencia sostiene que, en último término, las personas no saben lo que hacen y, mucho menos, por qué lo hacen. En esta forma de ver la ciencia, el cometido del científico consiste en descubrir las fuerzas que determinan la acción humana para, más tarde, presentar esos descubrimientos de manera que pueda controlarse y dirigirse la acción con mayor precisión.

Michel FOUCAULT [3] y otros nos han demostrado cómo esta tradición científica del siglo XIX constituyó un perfeccionamiento de anteriores formas de ciencia. Con frecuencia, estas últimas no hacían sino reemplazar misterios superficiales de la naturaleza y la forma de la vida humana por otros misterios subyacentes. Por ejemplo, en el siglo XVII, la astrología y las presuntas propensiones de determinados signos estelares se utilizaban como fundamento de la taxonomía botánica y, por tanto, para explicar la diversidad, la naturaleza y las propiedades de la vida vegetal; en el siglo XVIII, los botánicos comenzaron a buscar órdenes de clasificación referidos a las características estructurales de los propios vegetales. A finales del siglo XVIII y principios del XIX, la idea de verdad como representación había comenzado a afianzarse, dando origen a la idea de que la explicación podía constituir una extensión de la descripción. La diversidad de las formas vegetales se explicaría cuando se descubrieran los principios explicativos de la misma, es decir, cuando se describieran los mecanismos que producen la diversidad. En un primer nivel, mediante los experimentos de Gregor MENDEL (1822-1884) podía llegarse a una explicación de la continuidad y la diversidad de las formas vegetales. Dichos experimentos dieron lugar a una teoría de la herencia, teoría que era explicativa porque indicaba el funcionamiento de los mecanismos genéticos que gobiernan la herencia de los caracteres dominantes y recesivos. En otro nivel, la obra de Charles DARWIN (1809-1882), cuya teoría de la evolución indicaba un mecanismo de "selección natural", daba lugar a una explicación de la diversidad y la continuidad biológicas.

Desde el principio del siglo XIX, la ciencia natural y física estuvo dominada por la búsqueda de mecanismos ocultos cuya existencia y funcionamiento pudieran explicar la naturaleza de las cosas. Se trataba de una forma de cien-

[3] FOUCAULT (1970).

© Ediciones Morata, S. L.

cia que buscaba la explicación de un orden de fenómenos descriptibles (por ejemplo, la continuidad y la diversidad de las formas vegetales) mediante la descripción de un mecanismo de otro orden (por ejemplo, el orden "oculto" de las características genéticas).

Este enfoque de la ciencia planteó interesantes problemas a las ciencias humanas. El final del siglo XIX asistió a los nuevos desarrollos de la teoría de la historia y a la aparición de la antropología, la sociología y la psicología. Por una parte, estaban los que creían que las nacientes ciencias humanas podían construirse sobre la base de la hermenéutica en la exégesis bíblica, la historia y la estética; por otra, estaban quienes creían que las nuevas ciencias tenían que seguir el modelo de las ciencias físicas y naturales. John Stuart MILL (1806-1873) defendía la perspectiva de que las ciencias sociales podían construirse sobre los fundamentos de la ciencia natural, aunque reconociendo que serían ciencias "inexactas" (como una posible ciencia de la "corrientología" o estudio de las corrientes de opinión) y no ciencias "exactas" (como la física); se aceptaba, de manera bastante generalizada, que su razonamiento establecía la continuidad de los principios científicos entre las ciencias sociales y las naturales. Otros no estaban tan seguros: sostenían que existía una necesaria discontinuidad entre las ciencias sociales y las naturales. En concreto, a finales del siglo XIX y principios del XX, una sucesión de teóricos sociales alemanes, como Wilhelm DILTHEY (1833-1911), Georg SIMMEL (1858-1918) y Max WEBER (1864-1920), trataron de ampliar y elaborar la idea de la interpretación hermenéutica como fundamento epistemológico alternativo para las ciencias sociales. Por ejemplo, WEBER definía la sociología como:

> una ciencia que trata de conseguir la comprensión interpretativa de la acción social... En "acción" se incluye toda la conducta humana cuando, y en la medida en que, el individuo que actúa le adjudica un significado subjetivo. En este sentido, la acción puede ser abierta o puramente interna o subjetiva; puede consistir en la intervención positiva en una situación, o en la deliberada abstención de tal intervención o en la aceptación pasiva de la situación. La acción es social en la medida en que, en virtud del significado subjetivo que le adjudica el individuo (o individuos) que actúa, tiene en cuenta la conducta de otros y orienta su curso de acuerdo con ello[4].

La insistencia de WEBER en el significado subjetivo y en la acción (en oposición a "conducta") indicaba que la ciencia social no puede desarrollarse sin tener en cuenta la propia forma de comprender la acción de sus actores. Lejos de ser "ruido" en el sistema científico, WEBER consideraba que las formas de comprenderse a sí mismos constituían un aspecto esencial de la acción social y, por tanto, una parte fundamental del objeto de la sociología. Volviendo a la metáfora de la televisión que utilicé antes, desde el punto de vista de WEBER, el hecho de quitar el sonido no eliminaría de la práctica las racionalizaciones y justificaciones irrelevantes de los actores sociales; en

[4] WEBER (1964, pág. 88).

© Ediciones Morata, S. L.

cambio, privaría al científico del acceso a un aspecto importante del objeto de la ciencia social.

Por tanto, desde el punto de vista de la psicología conductista, la práctica no podría comprenderse en relación con las propias ideas de los actores al respecto, mientras que, para los sociólogos como WEBER, sería imposible entenderla sin referencia a esas mismas ideas de los actores. En consecuencia, para poder entender la práctica, hace falta hallar una forma de resolver este problema.

Un modo de comenzar a hacerlo consiste en pensar en la práctica como algo *construido*. Aunque quizá estemos acostumbrados a pensar en la práctica como en una mera "actividad", puede demostrarse que el sentido y la significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, y que sólo puede entenderse de forma interpretativa y crítica. Desde este punto de vista, la práctica no es un mero "hacer". No se trata de una especie de acción técnica, instrumental; tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones. Pero su sentido y significación no son exclusivamente subjetivos (cuestión de las perspectivas y formas de comprender de los profesionales), sino que pueden ser comprendidos por los otros, interpretándolos, y se enmarcan en la historia y en la tradición, así como en la ideología.

El sentido y la significación de la práctica se construyen, al menos, en cuatro planos. *En primer lugar,* no podemos comprender adecuadamente el sentido y la significación de una práctica sin referirnos a las *intenciones* del profesional. Por ejemplo, cuando indico a esta alumna que hable en clase, puedo tratar de descubrir lo que sabe del tema; quizá esté pidiéndole que preste atención a la discusión que se desarrolla en el aula; es posible que pretenda que hable en mi nombre para decir a los demás alumnos lo que creo que deben conocer; puede que esté tratando de que modifique la orientación de la discusión de clase, para cambiar de tema. Salvo que el observador conozca lo que pretendo y mi forma de ver la situación actual de la clase, no es fácil que resulte obvio el sentido de mi práctica.

En segundo lugar y de modo más general, el sentido y la significación de una práctica se construye en el plano social. No sólo los *interpreta* el agente, sino también los demás. La estudiante a la que señalo puede sentir preocupación, orgullo, sorpresa o entusiasmo, dependiendo de cómo interprete mis acciones. Y sus compañeros también interpretan el sentido y la significación de mi acción según sus propios marcos particulares, idiosincrásicos, de referencia.

En tercer lugar y de forma aún más general, el sentido y la significación de una práctica se *construye en el plano histórico.* En cierto nivel, debe interpretarse en relación con el origen histórico de esta situación. ¿Cuál es la historia de mi relación con esta alumna: es la líder de la discusión de clase, un modelo para los demás, una antagonista con respecto a mis intenciones acerca de la clase? Esta acción concreta se sitúa en una cadena de acciones de las que formamos parte nosotros, las demás personas de la clase y de la escuela.

© Ediciones Morata, S. L.

En otro nivel, mis acciones tienen un sentido y una significación en relación con unas tradiciones más profundas de práctica educativa, acuñadas con el paso de años, décadas e incluso, quizá, siglos. ¿Acaso estoy tratando de llevar a la práctica unos ideales liberales y progresistas en los que el niño ocupa un papel central? ¿Estoy transmitiendo las destrezas o la elevada cultura de nuestra sociedad de un modo más clásico y humanista? ¿O estoy luchando para crear unas condiciones democráticas para el discurso en clase, de acuerdo con unos ideales más críticos y radicales, incluso? Para comprender verdaderamente mi práctica, también debo hacer referencia a la historia de mi situación y a las tradiciones educativas que le otorgan una forma y una estructura profundas.

En cuarto lugar, el sentido y la significación de una práctica se *construyen en el plano político.* Mi clase crea una micropolítica en la que lo que sucede puede quedar configurado por la dominación y el sometimiento o, quizá, por un discurso y un proceso de decisión abiertos y democráticos. En clase, unos tienen mayor influencia sobre lo que ocurre y otros menos; unos participan más de los frutos de nuestros trabajos y otros menos. Y, más allá de esta micropolítica, la práctica de clase también está configurada por factores sociales, materiales e históricos que trascienden el control de quienes estamos en el aula —por medio de las relaciones de clase social, de las relaciones de género, factores lingüísticos y culturales, etcétera. A su vez, la práctica del aula abre algunas posibilidades para las vidas futuras de mis alumnos (y para la mía) y limita otras. Sin embargo, la clase no es un espejo de las estructuras políticas, culturales y económicas de la sociedad en general ni es un modelo de cómo debería ser el mundo exterior. Sin referencia a estas estructuras generales y su carácter ideológico, carecemos de una comprensión crítica del sentido y la significación de la práctica educativa.

Comprender y controlar la práctica: ¿una tarea para Dios, para la humanidad, para el capital o para el Estado moderno?

Aunque la visión mecanicista de la ciencia que se desarrolló en el siglo XIX se introdujo en las ciencias sociales del siglo XX, también podemos decir que se extiende a tradiciones mucho más antiguas del pensamiento europeo, manteniendo interesantes afinidades con tradiciones teológicas, permitiendo al científico usurpar el lugar privilegiado que antes ocupaba Dios en el universo. Al menos, desde la aparición de lo que podemos denominar nacimiento de la ciencia en la obra de Roger BACON (*c.* 1214-1294), se plantea la cuestión de si sólo Dios puede entender el funcionamiento del universo (incluidos el desarrollo de la historia, el de las sociedades humanas y de la humanidad misma) o si un aspecto del cometido de la humanidad consiste en descifrar los secretos de Dios y aprender más acerca de sus designios sobre el mundo

© Ediciones Morata, S. L.

mediante la evidencia de su creación. La maravillosa novela *El nombre de la rosa*[5], de Umberto Eco, nos invita a considerar la terrible perspectiva a la que se enfrenta la humanidad ante esta nueva forma de ciencia: la perspectiva de que la humanidad pueda perder su temor ante el misterio de Dios, su esperanza en su poder redentor, su miedo frente a su justicia retributiva y su obediencia a su voluntad cuando llegue a poseer un saber suficiente para decidir y controlar los acontecimientos sin referencia a la autoridad de su palabra (tal como la interpretan, sin ampliarla, sus servidores, los monjes).

La idea de una ciencia "positivista", aparecida en el siglo XIX, se debe a Auguste COMTE (1798-1857). Mediante el término "positivo", trataba de transmitir su oposición a toda afirmación metafísica o teorética acerca de que algún tipo de experiencia que no procediera de los sentidos pudiera constituir la base del conocimiento válido. En su época, este planteamiento era radical y progresista, prometiendo la liberación de las certidumbres teológicas dogmáticas y, al mismo tiempo, el perfeccionamiento del poder de las personas sobre sus circunstancias mediante la aplicación del saber "positivo" a sus problemas prácticos. Era la expresión de la esperanza de la Ilustración de que el saber humano, y no el de Dios, podía liberar a la humanidad del sufrimiento y la dominación, y de que las esperanzas de redención de la humanidad podían cumplirse en la tierra, con independencia de que lo fuesen en el cielo.

En esta época, la humanidad había empezado a pensar de forma muy diferente acerca del saber. El aprender el orden de Dios de y para el mundo mediante el estudio más profundo de la naturaleza —y de la naturaleza humana— había entrado a formar parte del cometido de la humanidad. Quizá la investigación del fruto del Árbol del Saber pudiera dar como resultado mapas para regresar al Edén, ya que el hecho de comer el fruto llevó una vez a la expulsión del Edén y al alejamiento de Dios. Progresivamente, la humanidad fue convirtiéndose en depósito y fuente de conocimientos sobre el mundo y, de este modo, haciéndose aún más como Dios, a cuya imagen habían sido creados los seres humanos. Pero también se introdujo una nueva dimensión de la deidad. Con la aparición del "hombre científico" (y, en efecto, en esa época se introdujo el contundente estereotipo masculino de la imagen del científico), la humanidad se asimilaría a Dios por su capacidad para reorganizar el mundo sobre unos principios más racionales. Esta fe racionalista se basaba, en parte, en ideas relativas a lo que constituía una economía ordenada; asimismo, reflejaba los ideales progresistas democráticos de los estados nacionales europeos (y norteamericanos) del siglo XIX. Lo diferente en el nuevo orden consistía en que, mientras que Dios siempre se había "manifestado de forma misteriosa para obrar sus milagros", el "hombre científico" se ponía a disposición de las grandes fuerzas históricas de progreso y democracia para intervenir explícita y abiertamente en el desarrollo de la historia humana.

[5] Eco (1984).

© Ediciones Morata, S. L.

El filósofo Barry HINDESS presenta este punto de vista sobre la ciencia social, basado en "una teoría racionalista de la acción" (en oposición a la epistemología racionalista). Dice:

> La epistemología racionalista concibe el mundo como un orden racional en el sentido de que sus partes y las relaciones entre ellas concuerdan con los conceptos y las relaciones entre ellos, de manera que el concepto nos da la esencia de lo real. Donde la epistemología racionalista presupone una correspondencia *a priori*, una armonía preestablecida entre las ideas y el mundo, la concepción racionalista de la acción postula un mecanismo de realización de las ideas. Por ejemplo, en la concepción de la acción de WEBER, "cuyo curso está orientado" por los significados, la relación entre la acción y el significado es de coherencia y consistencia lógica: la acción realiza las consecuencias lógicas de su significado. ¿Hace falta señalar las afinidades teológicas de esta concepción de la acción? Mientras la teología postula a Dios como mecanismo *par excellence* de la realización del mundo, la concepción racionalista de la acción concibe un mecanismo de menor categoría, pero esencialmente similar[6].

Pero no sería sólo "el científico" quien reorganizaría el mundo. La ciencia ya ha demostrado su valor en las ciencias naturales y físicas al organizar y ampliar el saber que contribuyó a elaborar nuevas tecnologías, sobre todo las necesarias para el desarrollo industrial. La alianza de la ciencia con los intereses de los cada vez más poderosos industriales del siglo XIX puso de manifiesto la posibilidad de establecer otras alianzas: alianzas con los reformadores sociales e incluso con los intereses propios del Estado. Aunque pocos científicos se vieran a sí mismos como los reyes-filósofos de PLATÓN, sí estaban dispuestos a considerarse como los servidores de los poderosos, para colaborar en el establecimiento de un mundo mejor, más racional. En distintos campos del bienestar social y de la educación, los científicos contribuyeron con entusiasmo a desarrollar la profesionalización de la ciencia como medio para institucionalizar sus propias funciones en el marco de actuación del Estado moderno. En los albores del siglo XX, la importancia de la meritocracia en los Estados democráticos occidentales comenzó a eclipsarse ante la aparición de la tecnocracia.

En las tres primeras décadas del siglo XX, empezó a surgir un conjunto de distinciones cada vez más radicales entre los científicos sociales, las personas estudiadas por dichos científicos y los responsables políticos a quienes sirven los científicos. Este conjunto de distinciones sentó las bases de una división del trabajo: los científicos sociales empezaron a diferenciarse, por una parte, del "público en general" (tomado cada vez más como objeto de estudio) y, por otra, de los representantes del Estado (considerándoseles cada vez más como los patrocinadores y usuarios legítimos del saber científico y del poder derivado de su aplicación). En este período, los científicos sociales empezaron a buscar formas de aumentar su poder negociador en

[6] HINDESS (1977, pág. 8).

© Ediciones Morata, S. L.

sus relaciones con los gobiernos y responsables políticos mediante la reafirmación de los derechos a la libertad académica y a la responsabilidad profesional. En una sociedad democrática, este conjunto de relaciones suscita interesantes cuestiones acerca de los intereses a cuyo servicio se pone la ciencia.

A pesar de las intenciones de los científicos del siglo XIX de liberar a la humanidad de la dogmática religiosa, la ciencia y la ciencia social que surge a finales del siglo XIX y principios del XX mantenía (como hemos señalado) cierta afinidad con los puntos de vista teológicos precedentes: una teoría racionalista de la acción que consideraba ésta como expresión y realización de ideas. Cada vez con mayor frecuencia, el saber aparecía como fuente de poder —en realidad, como sostiene FOUCAULT, la división de trabajo entre los científicos (cuyo cometido consiste en saber), los representantes del Estado (cuya tarea consiste en tomar decisiones) y el público general (objeto del saber y de las decisiones) constituye una relación de poder (o de "poder-saber").

La teoría racionalista de la acción privilegia la teoría con respecto a la práctica al considerar que aquélla sirve de guía para la práctica. Predica la práctica basada en la teoría, dejando en la penumbra las formas en las que la teoría se predica basándose en la práctica. Por una parte, permite que surja una relación de poder en la que quienes tienen el cometido de teorizar pueden considerarse superiores, desde los puntos de vista jerárquico y directivo, a quienes desempeñan funciones prácticas; por otra parte, vacía de significado (y desprofesionaliza) la práctica y a los prácticos, en cuanto fuentes de ideas (teoría). La teoría racionalista de la acción permanece profundamente inmersa en la concepción corriente de la importancia del teórico o investigador (o académico o científico) de la educación, frente a la del práctico. De aquél se espera que articule una fuente de ideas acerca de cómo debe llevarse a cabo la educación para que sea eficaz; del otro se espera que aprenda las difíciles lecciones de la ciencia de la educación y las aplique en la práctica (¿cumpliendo órdenes?). De esta perspectiva se deriva la consecuencia contradictoria de que considera a los prácticos como individuos no muy bien informados sobre la práctica, aunque la conozcan "desde dentro", al tiempo que considera que los teóricos están bien informados sobre la práctica, aunque la división del trabajo los aparte de ella.

La relación entre teoría y práctica en la ciencia de la educación: ¿técnica, práctica o crítica?

Quizá sea característico del progreso de las ciencias sociales y de la educación durante casi todo el presente siglo que los debates sobre cuestiones epistemológicas y metodológicas (como "¿cuál es la naturaleza de la humanidad o de la sociedad?" y "¿cómo hay que estudiar la educación?") no hayan llegado a una solución —a pesar de la virtual hegemonía del positivismo, el

© Ediciones Morata, S. L.

empirismo y el conductismo en la psicología de la educación, desde los años treinta a los sesenta, no se ha llegado a acuerdos estables acerca del carácter "auténtico", esencial, de las ciencias sociales y de la educación. Al contrario, las investigaciones y los métodos de investigación de la educación siguieron muy diversas escuelas disciplinarias y diferentes métodos. En realidad, a mediados de siglo, algunos teóricos de la educación elevaron a virtud este eclecticismo, de acuerdo con el argumento de que el saber sobre la educación no era específico (como lo puede ser en determinadas disciplinas) y que el saber sobre la educación estaba obligado, en consecuencia, a desarrollarse sobre el fundamento del saber correspondiente a disciplinas "básicas", como la psicología, la sociología, la historia y la filosofía. Con la aparición del movimiento de los "fundamentos"[7] en los Estados Unidos y el de la "teoría de la educación"[8] en el Reino Unido, la educación empezó a considerarse como una "ciencia aplicada" o como un campo derivado desde el que había que remitirse a disciplinas y escuelas de investigación consideradas relevantes en relación con problemas educativos. Equivalía a decir que la educación era *sólo* un campo práctico y que el saber teórico sobre ella era siempre un saber teórico sobre *algo más* (por ejemplo, la psicología del aprendizaje o la sociología de las escuelas).

Lejos de resolver las disputas entre las disciplinas, casi podemos decir que el nuevo eclecticismo del movimiento de los "fundamentos" (en los Estados Unidos) y el de la "teoría de la educación" (en el Reino Unido) crearon plataformas para resucitar y estructurar el debate sobre la naturaleza y los objetos de la ciencia de la educación y de la teoría de la educación. Las soluciones aportadas tanto por el movimiento de los "fundamentos" como por el de la "teoría de la educación" hirieron el amor propio de los maestros y de los profesores de ciencias de la educación. No sólo sugerían que los profesionales de las ciencias de la educación tendrían siempre una categoría de algún modo secundaria frente a los profesionales de otros campos de investigación, sino que aceptaban también que la educación carecía de contenido teórico propio (conclusión que resulta especialmente paradójica tratándose de un movimiento de "teoría de la educación"). Al aceptar que el estudio de la educación no era y no podía ser una "disciplina" por derecho propio, esta postura amenazaba con privar a la educación y a los especialistas en educación de un método propio. En este punto, el debate tomó otro giro, sobre todo (en los Estados Unidos) gracias a la obra de Joseph SCHWAB[9] (que había sido un defensor de las disciplinas y escrito sobre las condiciones que otorgaban su peculiaridad característica a los campos de investigación[10]). La aportación de SCHWAB fue importante para establecer un punto de referencia en la reacción

[7] Véase, por ejemplo: SMITH y cols. (1950); STANLEY y cols. (1956), y CONNELL y cols. (1962).

[8] Véase, por ejemplo: O'CONNOR (1957) y HIRST (1966). Para una revisión retrospectiva del movimiento de la teoría de la educación por algunas de sus figuras principales, véanse los capítulos de HIRST y R. S. PETERS, en HIRST, P. H. (1983).

[9] SCHWAB (1969).

[10] SCHWAB (1974).

© Ediciones Morata, S. L.

contra la visión del *curriculum* como "ciencia aplicada", basándose en la obra del filósofo neoaristotélico Richard McKeon [11] para resucitar el interés por distintas formas de razonamiento. Al hacerlo así, Schwab recuperó algunas premisas metateóricas de la ciencia de la educación contemporánea.

En *La ética a Nicómaco*, Aristóteles [12] distingue el razonamiento técnico, el razonamiento práctico y el (que podríamos llamar) científico. El razonamiento técnico (instrumental, medios-fines) presupone unos fines determinados y, cumpliendo unas reglas conocidas, utiliza unos materiales y medios dados para conseguir aquellos fines. Ejemplos de esta acción "de manufactura" son la confección de una olla o de un poema; en educación, los ejemplos serían el uso de los descubrimientos de las investigaciones sobre los efectos de las cuestiones que se incluyen en el escrito al preparar un libro de texto o cumplir las reglas del reforzamiento para determinar las premisas de los premios y los castigos en clase. En el nivel de un sistema educativo, el uso de planificación y de presupuestos de programas y el de sistemas de indicadores del rendimiento como instrumentos de evaluación son ejemplos de utilización de la razón técnica.

Por el contrario, el razonamiento práctico no supone la existencia de fines conocidos ni de medios determinados ni sigue reglas metodológicas impuestas; en cambio, es la forma de razonamiento apropiada en situaciones sociales, políticas y otras en las que las personas sensatas razonan, basándose en la experiencia, acerca de cómo actuar de manera leal y correcta en determinadas circunstancias históricas (en las que tanto los medios como los fines son problemáticos) [13]. Mientras que la razón técnica se expresa en la "ejecución material" de la acción, la razón práctica se expresa en el "desarrollo global" de la acción. Los ejemplos clásicos del razonamiento práctico son los de la decisión del político sobre el curso de acción adecuado ante determinadas exigencias y circunstancias sociales y políticas o la del comandante militar obligado a decidir si hay que luchar o conviene retirarse ante una posible derrota. En el campo de la educación, un ejemplo sería el de un profesor que tuviera que decidir si castigar a un alumno que se comporta mal o aprovechar la ocasión de la mala conducta como oportunidad educativa para dialogar sobre el carácter y las consecuencias de ese tipo de mal comportamiento. En el nivel del sistema educativo, la decisión de los responsables políticos acerca de la introducción de un sistema de evaluación basado en indicadores de rendimiento podría lograrse sobre la base del razonamiento práctico (sopesando los medios y los fines y decidiendo si merece la pena).

Según Aristóteles, el razonamiento "científico" (*theoria*) se ocupa en exclusiva de cuestiones intelectuales —entre los ejemplos puede ponerse la

[11] McKeon (1952).

[12] Aristóteles (1955).

[13] Acerca del razonamiento práctico, véase: Gauthier (1963); en Reid (1978), puede verse una buena descripción del razonamiento práctico en el *curriculum*. MacIntyre (1988) presenta un análisis reciente de las distintas variedades de razonamiento práctico en la filosofía de la justicia.

© Ediciones Morata, S. L.

filosofía analítica y la matemática pura—, constituyendo una forma de razonamiento que informa la idea contemporánea de ciencia "pura" (frente a la "aplicada").

La aportación especial de SCHWAB en "The practical" consistió en diferenciar la forma práctica de razonamiento necesaria para resolver problemas curriculares, de la forma técnica de razonamiento utilizada para aplicar el saber teórico. Fundándose en un cáustico análisis de las limitaciones e "incompetencias" de lo "teórico", defendió con fuerza el arte de la "deliberación práctica" (así como la "ecléctica" y la "casi práctica") para resolver los problemas educativos a los que tienen que enfrentarse a diario los educadores.

Más o menos por la misma época, pero desde una tradición intelectual totalmente diferente, el filósofo alemán de la ciencia social Jürgen HABERMAS se basó también en ARISTÓTELES para desvelar los presupuestos metateóricos de la ciencia social contemporánea. En su teoría de los intereses constitutivos del saber[14], HABERMAS vuelve a las ideas aristotélicas de los modos de razonamiento (reinterpretando, al mismo tiempo, la idea aristotélica de *theoria*) para elaborar una crítica de la naturaleza y las funciones de la ciencia social.

El argumento de HABERMAS es que las distintas formas de ciencia no sólo emplean modos de razonamiento diferentes, sino que sirven también (en un giro argumental materialista y neomarxista) a diversas clases de intereses mediante los que se crea o constituye el saber —de ahí la expresión "intereses 'constitutivos del saber'". Según HABERMAS, la ciencia empírico-analítica (en ciencias políticas, sociología, antropología, etc.) utilizaba el tipo de razonamiento técnico señalado por ARISTÓTELES. Reconociendo su carácter instrumental, medios-fines, afirmó que esta forma de ciencia está guiada por un interés *técnico*. Las ciencias hermenéuticas (entre las que se encuentran gran parte de la historia y la crítica estética y algunas formas de psicología, sociología y antropología), en cambio, empleaban lo que ARISTÓTELES llamaba "formas prácticas de razonamiento"; en consecuencia, HABERMAS sostiene que están guiadas por un interés constitutivo del saber *práctico* —interés por orientar, informar y educar a los lectores mediante la interpretación del mundo y de nuestras formas de verlo, destilando la experiencia y dando ejemplos de las consecuencias históricas de actuar de un modo u otro (correcta o incorrectamente) en diferentes circunstancias históricas.

Sin embargo, siguiendo la tradición de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt[15], HABERMAS reconstruyó la idea de *theoria* de ARISTÓTELES separándola de la noción de ciencia "pura" y orientándola hacia una base más materialista, centrada en las acciones y las prácticas de los científicos sociales (y otros, como los responsables políticos y los activistas sociales) que, en el mejor de los casos, trabajan a favor de la racionalidad, la justicia y la liber-

[14] HABERMAS, J. (1972, 1974).

[15] En JAY (1973), puede verse una historia de la Escuela de Frankfurt. Una importante obra de síntesis que presenta la perspectiva de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (escrita por uno de sus directores) es: HORKHEIMER, M. (1972): *Critical Theory*, Nueva York, Seabury Press.

© Ediciones Morata, S. L.

tad. Califica este interés de *emancipador*. Las primeras obras de HABERMAS, *Knowledge and Human Interests* y *Theory and Practice* no sólo ponen de manifiesto el carácter de la ciencia social emancipadora basándose en la tradición de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, sino que auguran también el desarrollo de una *ciencia social crítica* en la que los valores de justicia y libertad (interpretados en términos participativos y democráticos) son tan indispensables para el carácter del trabajo científico como los valores de la verdad y la racionalidad. En efecto, en su teoría de la competencia comunicativa y la "situación de habla ideal" [16] (desarrollada más tarde en su *The Theory of Communicative Action, Vols. 1 y 2*), trató de demostrar cómo están conectadas, en un plano fundamental, las condiciones para establecer la verdad y la racionalidad con las condiciones de la comunicación y la acción libres y democráticas.

La ciencia social crítica de HABERMAS no es sólo una teoría de la acción de tipo psicológico o sociológico, con la pretensión de demostrar las conexiones entre el pensamiento y la acción de los individuos o dentro de los grupos profesionales u otros (como aparece en la idea del "práctico reflexivo", elaborada por Donald SCHÖN [17]). Una ciencia social crítica es una especie de teoría social que, de distintas formas relacionadas entre sí, pretende:

- crítica ideológica (crítica de la naturaleza y de las relaciones sociales de producción, reproducción y transformación social, incluyendo las circunstancias y conciencia de las personas, en cuanto individuos, miembros de grupos y portadores de cultura);
- la organización de la ilustración en los grupos sociales y sociedades (incluyendo algunos tipos de procesos educativos), y
- la organización de la acción social y política para mejorar el mundo (orientada por la idea dialéctica de racionalidad y por la idea comunitaria e igualitaria de justicia y libertad).

Así entendida, la ciencia crítica social o de la educación no sólo es un medio para la ilustración individual (como defenderían algunas perspectivas liberales de la ciencia social o de la educación), sino una forma de acción social colectiva conectada profundamente con los ideales emancipadores de la racionalidad, la justicia y la libertad. Desde este punto de vista, el desarrollo continuado de la teoría y la práctica de la educación es una cuestión que atañe a los profesionales de la educación (trabajando con otros) y no sólo a los teóricos e investigadores de la educación ajenos a las escuelas.

[16] La teoría de la competencia comunicativa se ha desarrollado a través de la mayor parte de la obra reciente de HABERMAS (por. ej.: 1970b, 1979, 1984, 1987).

[17] SCHÖN (1983). Con respecto a la reflexión entre los aprendices (sobre todo, en el caso de los alumnos adultos y de enseñanza superior), en vez de entre los profesores, véase: BOUD y cols. (1985).

© Ediciones Morata, S. L.

Reflexiones de los profesores, saber práctico y teoría pública: consecuencias para una ciencia de la educación

Para la mayoría de los profesores, incluidos los de ciencias de la educación, teorizar sobre la educación es algo que se desarrolla aparte de la práctica. Sucede en lugares y tiempos distintos de los de la práctica misma. Nuestras imágenes de los lugares en los que se teoriza incluyen libros y sillones o mesas y hojas de papel en blanco; damos por supuesto que el momento de teorizar es distinto del correspondiente al alboroto de la jornada docente, quizá en la paz restauradora de la noche o en la cristalina claridad de la madrugada (en todo caso, las madrugadas de algunas personas). Sin embargo, pensamos que estos lugares y tiempos para teorizar son importantes para la práctica. En sentido retrospectivo, permiten interpretar los rompecabezas prácticos; en sentido prospectivo, ofrecen orientación y, quizá incluso, normas para la práctica.

Estas imágenes de la teorización se centran en la relación entre *pensamiento y acción*: las formas de mediación de la conducta de los prácticos por las ideas. La bibliografía sobre la reflexión, en constante aumento, se refiere a esta relación entre el pensamiento y la acción, habiendo recibido, no hace mucho, un nuevo ímpetu gracias a la idea del "práctico reflexivo" de Donald SCHÖN[18]. Si la teoría y la teorización se entienden en términos de reflexión, parece que se referirán a aspectos del funcionamiento cognitivo, incluyendo la relación entre las ideas y la acción: cómo se expresa la reflexión en la vida y en el trabajo del práctico. Sobre esta base, podemos decir que cualquier práctico se guía por una teoría, lo que no significa más que el práctico tiene ideas. Pero puede demostrarse que esto no constituye un fundamento suficiente para afirmar que el práctico tenga una teoría.

La visión de la relación entre la teoría y la práctica en términos de "pensamiento y acción" es individualista. Además (como dijimos antes), presupone una perspectiva unilateral, más bien racionalista[19] de la teorización, que resalta la fuerza de las ideas para orientar e, incluso, dirigir la acción, más que el modo en que la acción y las circunstancias de la acción configuran también nuestras ideas, preformando y limitando nuestra comprensión de las circunstancias concretas en que nos encontramos y nuestras ideas sobre lo que es posible. Esta visión más estrecha y, con frecuencia, individualista y racionalista de la relación entre teoría y práctica (que trata en términos de pensamiento y acción) debe distinguirse de una concepción más amplia de la relación entre teoría y práctica que las considera como *procesos públicos*.

Un modo de empezar a ocuparse de la relación entre teoría y práctica como proceso público consiste en considerar la teoría y la práctica en térmi-

[18] SCHÖN (1983).

[19] Para una crítica de la "teoría racionalista de la acción", que subyace a gran parte de la teoría social reciente, véase: HINDESS (1977).

© Ediciones Morata, S. L.

nos de relaciones sociales y de estructuras sociales. Podríamos comenzar contemplando estas relaciones sociales en términos de *roles*. Para la mayoría de nosotros, no se trata sólo de que los lugares y tiempos en los que teorizar (¿o deberíamos hablar ahora de "reflexionar"?) estén separados de los lugares y tiempos de práctica; como dijimos antes, la teorización y la práctica también están separadas en el marco social más amplio por la división del trabajo y la diferenciación de funciones en las estructuras institucionales de la escolarización contemporánea. Se piensa que hay personas cuyo cometido primordial consiste en elaborar teoría (por ejemplo, los teóricos de la educación) y otras (los profesores) cuya tarea principal es la práctica. Es cierto que los teóricos "oficiales" también pueden ser prácticos durante parte de su tiempo y que los prácticos "oficiales" también pueden ser teóricos, a veces, pero la concepción corriente sostiene que las responsabilidades primordiales de cada cual son características. Se considera que el teórico hace sus aportaciones desde la biblioteca, el laboratorio, la mesa de trabajo o el estrado, mientras que el práctico las hace en la interacción directa con los alumnos. Es como si, en la división fundamental del trabajo en la escolarización, tuviésemos nuestra propia versión de la distinción entre el trabajo mental y el manual, o entre trabajadores de corbata y de mono; como si, en la estructura institucional general de la escolarización, tuviésemos nuestras propias distinciones entre la oficina de dirección y la galería de la mina o la planta de fabricación.

Sin embargo, el análisis de la teoría y la práctica en términos de roles no tarda en hacerse confuso cuando pensamos en la complejidad de las relaciones entre las teorías y prácticas de los (llamados) teóricos y las teorías y prácticas de los (llamados) prácticos. Necesitamos aclarar exactamente qué prácticas (y de quiénes) y qué teorías (y de quiénes) se consideran en cada momento. Como ya hemos indicado, las personas no desempeñan siempre un único papel: a veces, el teórico de la educación, dejando de lado el papel de teorizador, es un práctico de la educación (un profesor); a veces, el profesor (como práctico de la educación) es un teórico. Y aún hay complejidades mayores: es posible que las teorías de los teóricos procuren, por regla general, explicar o interpretar las prácticas de los prácticos o, incluso, explicar o interpretar las teorías de los prácticos; sin embargo, en general, los teóricos de la educación han prestado menos atención a la explicación de sus propias teorías de sus mismas prácticas educativas (o docentes). Es más, a pesar de la vasta (e idealizada) bibliografía sobre metodología de investigación, los teóricos de la educación suelen ser reacios a teorizar sobre su práctica de teorización, en cuanto experiencia vivida o como forma de trabajo[20]. Aunque estén relacionadas entre sí, es posible que sean necesarias teorías diferentes que expliquen, interpreten o justifiquen las prácticas, diferentes e institucionalmente independientes, de la teorización sobre la educación y de la enseñanza.

[20] Una excepción a esta generalización es HAMILTON (1977). Un ejemplo bien conocido de la sociología es GEER (1964).

© Ediciones Morata, S. L.

Ese análisis, comenzando por los roles, puede ayudarnos a aclarar qué prácticas se someten a la teorización, cuándo y a cargo de quién. A partir de ahí, podemos llevar a cabo un análisis más fundamentado sobre los procesos de teorización y de práctica. Cuando tengamos claro qué prácticas (o qué teorías) constituyen el centro de atención de nuestro análisis, descubriremos que la teoría y la práctica no pueden separarse. Como Wilfred CARR y yo sostenemos en *Becoming Critical*[21], las prácticas cobran un significado (como prácticas de cierto tipo) cuando se teoriza sobre ellas, y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican. La teoría no es sólo palabras ni la práctica es mera conducta muda; la teoría y la práctica son aspectos mutuamente constitutivos. Desde este punto de vista, no puede haber ninguna "distancia" entre la teoría y la práctica, sino sólo mayores o menores grados de desajuste, elisión e ilusión en la relación entre ellas. Sólo podemos descubrir estos desajustes, elisiones e ilusiones si examinamos cómo se relacionan entre sí nuestras teorías y prácticas. En general, las prácticas de teorización sobre la práctica educativa están relacionadas *a través de las prácticas*. Se vinculan mediante las actividades humanas y sociales que se entienden próximas a la teoría; por ejemplo, la *aplicación* de la teoría o la *decisión* de actuar de cierta manera fundándose en determinada perspectiva o, en el mejor de los casos, a través de procesos públicos —prácticas— de *reflexión y autorreflexión críticas*[22].

En un sentido amplio, hay que comprender la relación entre la teoría y la práctica teniendo en cuenta la esfera pública más que la privada (la mediación del pensamiento y la acción en la vida y en el trabajo de un individuo). En este marco, Lawrence STENHOUSE definió la investigación como una actividad pública: "la investigación es una indagación sistemática hecha pública. Se hace pública para su crítica y utilización en una concreta tradición de investigación"[23].

---

[21] CARR y KEMMIS (1986).

[22] La reflexión crítica no sólo supone considerar la adecuación de nuestras prácticas a la luz de nuestras teorías, sino también considerar la adecuación de las teorías a la luz de nuestras prácticas. Por otra parte, el examen crítico puede requerir la adecuación de nuestras prácticas a la luz de nuestras teorías, por ejemplo, en relación con cuestiones como: a) la medida en que nuestras prácticas llevan a efecto las intenciones de nuestras teorías; b) la medida en que nuestras prácticas incorporan los valores y tradiciones que les dan sentido y significación (dadas las exigencias de las circunstancias personales, institucionales e históricas presentes); y/o c) la medida en que nuestras prácticas crean nuevas posibilidades de teorización (descripción, comprensión, explicación, justificación) de los procesos sociales, políticos y educativos de los que formamos parte. Por otro lado, también podría llevar consigo la consideración de estas otras cuestiones: a) la medida en que los términos de nuestras teorías describen nuestras prácticas de manera precisa, coherente y comprensiva; b) la medida en que nuestras interpretaciones del sentido y la significación de nuestras prácticas concuerdan con las pruebas derivadas de observaciones (nuestras y de otros) de su naturaleza, fines, circunstancias y consecuencias; y/o c) la medida en que nuestras explicaciones dan cuenta de las pruebas acumuladas de observación e interpretación, aportándonos nuevos marcos para la acción y dándonos un nuevo sentido de cómo actuar en el contexto de la tensión entre lo real y lo posible. Una perspectiva crítica completa sobre la relación entre teoría y práctica requerirá, por supuesto, alternar entre estas dos perspectivas: considerar problemáticas tanto la teoría como la práctica, cada una en relación con la otra.

[23] STENHOUSE (1979).

© Ediciones Morata, S. L.

Al menos en potencia, el saber se convierte en teoría cuando se prueba, justifica y mantiene a través del debate en la esfera pública. La prueba y la justificación de las nuevas ideas y formas de ver constituyen un proceso de teorización que establece acuerdos y desacuerdos entre el nuevo saber y lo que saben otros; mediante su reconciliación con lo que otros han aportado ya al depósito común del saber, se hace con un lugar en el ámbito público de la teoría. Ese saber teórico mantiene un tipo de relación con la acción diferente del propio del saber privado. El saber teórico no sólo está mediado por las mentes de los individuos, sino también por los procesos públicos en los que las acciones llegan a comprenderse como prácticas, como actividades de cierta clase, cuyo sentido y significado comparten grupos de personas y, quizá, comunidades enteras. Como afirma Alasdair MACINTYRE[24], las prácticas se juzgan de acuerdo con criterios y tradiciones públicamente compartidos; con las vidas, virtudes y excelencias de los prácticos, en cuanto portadores de esas tradiciones, y en relación con el trabajo de instituciones creadas para alimentar y sostener estas actividades y los valores, virtudes y excelencias que llevan consigo y expresan.

Por tanto, en su sentido más amplio, la mediación de teoría y práctica es un proceso público. Relaciona un bagaje común de ideas teóricas, entendidas en el marco de las escuelas de pensamiento, con las actividades teorizadas, reguladas como prácticas (con frecuencia, en el marco estructurado de las instituciones). Desde este punto de vista, el estudio de la mediación de teoría y práctica es una tarea pública que se lleva a cabo a través de procesos sociales de investigación y evaluación, aunque, por supuesto, también tienen un aspecto privado. No cabe duda de que los individuos consideran las ideas teóricas y sus consecuencias para la práctica, extrayendo conclusiones privadas sobre lo que ha de hacerse en determinadas circunstancias, pero lo hacen con la conciencia clara de que tanto la teoría como la práctica están abiertas al juicio de los demás, en relación con criterios accesibles a todo el mundo y a la luz de las circunstancias. En tales ocasiones, los individuos se sitúan bajo la autoridad de las tradiciones y al amparo del juicio de la historia y, quizá (de forma más inmediata y concreta) bajo los auspicios de las instituciones. Su trabajo ya no puede entenderse como una actividad privada, sino como la incorporación y la realización de los ideales, valores y tradiciones educativos de las que ellos y otros son portadores (unos muy cercanos y otros muy distantes de nosotros) y a las que ellos mismos contribuyen en la actualidad. En resumen, los individuos pueden reflexionar y actuar de forma privada sobre sus modos de ver la teoría y la práctica, pero el desarrollo de la teoría y la práctica depende de la participación consciente de los individuos en un proceso público —de una u otra manera, en la investigación, tal como la definía STENHOUSE. El desarrollo de la teoría y la práctica requiere nuestra participación como individuos pero, al mismo tiempo, nos hace más que indi-

[24] Véase: MACINTYRE (1981), sobre las distinciones entre actividades y prácticas (pág. 175) y entre prácticas e instituciones (pág. 181).

© Ediciones Morata, S. L.

viduos: nos hace portadores de tradiciones, responsables con los otros de la continuación de los debates a través de los cuales pueden defenderse y fortalecerse las tradiciones o mediante los que pueden abandonarse convenientemente [25].

Esta forma de ver la relación entre teoría y práctica lleva consigo una idea de política: la política del debate. Según MACINTYRE, la política es individualismo liberal, un debate en el que los individuos avanzan, defienden, atacan y contraatacan argumentos fundados en diferentes visiones de la racionalidad y del razonamiento práctico, cuyas raíces él sigue hasta Atenas, en los siglos V y IV a.C. HABERMAS muestra una visión alternativa a la de MACINTYRE [26], basada en una política de discusión en la que las condiciones de la discusión racional son las de la participación democrática en el discurso. HABERMAS describe la "situación de habla ideal" —nótese que está describiendo una situación de habla *ideal* y no las condiciones del discurso habitual en los grupos— necesaria para un consenso racional:

> el diseño de una situación de habla ideal está necesariamente implicado en la estructura del habla potencial, ya que todo el habla, aunque se trate de un engaño intencionado, se orienta hacia la idea de verdad... En la medida en que dominemos los medios para la construcción de la situación de habla ideal, concebimos las ideas de verdad, libertad y justicia [27].

Las ideas diferentes que, sobre la política del debate, sostienen MACINTYRE y HABERMAS tienen en común la característica de que la racionalidad supone una política —y que no sólo es un proceso público de reivindicación y de extensión de significados (para los individuos), sino también de acuerdos entre personas alcanzados sobre la base del argumento (público). Mientras

[25] Véase lo que dice MACINTYRE (1988, págs. 12-13): "Una tradición es una argumentación que se extiende en el tiempo, en la que se definen y redefinen ciertos acuerdos fundamentales en relación con dos tipos de conflictos: los que se suscitan con los críticos y enemigos ajenos a la tradición, que rechazan todos esos acuerdos fundamentales o, al menos, aspectos clave de los mismos, y los debates internos, interpretativos, en los que el significado y el fundamento que se dan a los acuerdos básicos llegan a destruir las bases del acuerdo fundamental común, de manera que o bien la tradición se escinde en dos o más componentes enfrentados, cuyos partidarios se transforman en críticos ajenos respecto a las otras posturas, o bien la tradición pierde la coherencia y no sobrevive. También puede ocurrir que dos tradiciones, hasta un momento determinado independientes e, incluso, antagonistas, acepten ciertas posibilidades de un acuerdo fundamental y se reconstituyan en un debate único y más complejo... Apelar a la tradición es insistir en que no podemos identificar adecuadamente nuestros compromisos ni los de otros en los conflictos de argumentos del presente salvo si los situamos en el contexto de las historias que les hicieron llegar a ser lo que ahora son."

[26] Y es difícil que lo acepte MACINTYRE, dado su mordaz comentario sobre "los teóricos neoweberianos de la organización y los herederos de la Escuela de Frankfurt" (de la ciencia social, entre quienes, sin duda, se cuenta HABERMAS), que —dice MACINTYRE— "inconscientemente, colaboran en el teatro del presente" definiendo el yo en términos de su relación con la burocracia, a pesar de sus críticas de las formas de organización y consciencia burocráticas. Véase MACINTYRE (1981, pág. 29).

[27] HABERMAS (1970b, pág. 372).

© Ediciones Morata, S. L.

MACINTYRE resalta la situación del debate en la historia y las tradiciones, HABERMAS destaca la situación del debate en los procesos sociales de grupos reales que se esfuerzan por lograr un consenso. HABERMAS comienza identificando esas prácticas que constituyen la racionalidad en el debate: la aparición, el estímulo y la recuperación de las "protestas de validez" que —dice— presuponen todas las expresiones. Son las reivindicaciones implícitas acerca de que lo que se dice es (a) comprensible, (b) cierto, (c) correcto o adecuado en una situación concreta y (d) afirmado sinceramente. En el discurso (nivel de debate sobre lo que se está comunicando), los hablantes exploran las protestas de validez presupuestas en su comunicación con el otro. Thomas MCCARTHY señala los tipos de prácticas de comunicación característicos de la situación de habla ideal de HABERMAS y llama la atención sobre la cuestión clave de que las condiciones de la manifestación de la verdad son también las condiciones de la discusión democrática:

> El mismo hecho de participar en el discurso, de tratar de llegar a un acuerdo sobre la verdad de un enunciado problemático o la corrección de una norma problemática mediante el discurso lleva consigo la presunción de la posibilidad de un auténtico acuerdo. Si no diéramos por supuesto que fuese posible un consenso justificado que pudiese distinguirse de algún modo de un falso consenso, pondríamos en cuestión el mismo significado del discurso, del habla, en realidad. Al tratar de llegar a una decisión "racional" sobre estas cuestiones, debemos suponer que el resultado de nuestra discusión será simplemente la consecuencia de la fuerza del argumento mejor y no de las limitaciones accidentales o sistemáticas impuestas sobre nuestra discusión. La tesis de HABERMAS consiste en que la estructura [de la comunicación] sólo está libre de restricciones cuando todos los participantes disfrutan de una distribución simétrica de oportunidades para seleccionar y utilizar actos de habla, cuando existe una efectiva igualdad de oportunidades para asumir roles dialógicos. En concreto, todos los participantes deben tener las mismas oportunidades para iniciar o continuar el discurso, de hacerlo avanzar, de cuestionar y de dar razones a favor y en contra de enunciados, interpretaciones, explicaciones y justificaciones. Es más, deben tener las mismas oportunidades para expresar actitudes, sentimientos, intenciones y posturas por el estilo y de mandar, oponerse, permitir y prohibir, etcétera. En otras palabras, las condiciones de la situación de habla ideal deben garantizar una discusión libre de todas las limitaciones impuestas por la dominación. Por tanto, las condiciones del discurso ideal están conectadas con las condiciones de una forma de vida ideal; incluyen conceptualizaciones lingüísticas de las ideas tradicionales de libertad y de justicia. En consecuencia, la "verdad" no puede analizarse independientemente de la "libertad" y la "justicia"[28].

Sobre la base de este argumento, la relación entre teoría y práctica no constituye una mera función cognitiva ni es una simple cuestión de roles o relaciones sociales; también la teorización es un proceso público y una práctica social. Quien participe en este proceso público, en esta práctica social, no

[28] MCCARTHY (1975, pág. XVII).

© Ediciones Morata, S. L.

sólo es fundamental para los intereses a cuyo servicio se ponga la teorización educativa, sino también para lo que constituya la esencia de la teoría de la educación: sobre qué ha de versar la teoría de la educación. Lo que Wilfred Carr muestra en este libro es que, para tratar las cuestiones que preocupan y trastornan a los profesionales de la educación, la ciencia de la educación necesita que participen los profesionales en la teorización de la educación, como un aspecto del proceso de mejorar la práctica educativa.

© Ediciones Morata, S. L.

INTRODUCCIÓN

Cómo se hace un filósofo de la educación

Pase lo que pase, todo individuo es hijo de su propia época; así, también la filosofía es su propia época aprehendida en el pensamiento. Tan absurdo es imaginar que una filosofía puede trascender su mundo temporal como imaginar que un individuo pueda pasar por alto su propia época[1].

Hace algunos años, vaciando algunas cajas del ático de mi madre, encontré un antiguo texto de historia. Abrí el libro por la página de guarda y leí lo que yo había escrito:

Wilfred Carr
97 Beresford Street
Moss Side
Manchester
Lancashire
Inglaterra
Gran Bretaña
Reino Unido
Europa
Mundo
Sistema Solar
Universo.

Esta especie de cosmología primitiva no era rara en 1957 y es probable que siga siendo un medio popular por el que los niños se aseguren, frente a su falta inicial de ubicación, situándose en una realidad que es familiar y cognoscible. El descubrimiento de esta inscripción infantil me recordó a mí mismo como un típico escolar de 13 años que trataba de encontrarse en un mundo todavía experimentado como ambiguo, fragmentario e incomprensible.

[1] HEGEL (1952, pág. 11).

© Ediciones Morata, S. L.

Pero el descubrimiento de esta dirección ampliada me proporcionó también una vívida ilustración de un par de intuiciones filosóficas en relación con ciertas semejanzas entre nuestra forma de captar el significado de los conceptos y la de comprendernos nosotros mismos. La idea de *inclusión* (*embeddedness*) expresa una de ellas: la intuición de que es imposible comprender nuestros conceptos o a nosotros mismos sin comprender también algo de los contextos sociales y culturales en los que estamos inmersos (*embedded*). Del mismo modo que yo sólo puedo captar el significado de un concepto aclarando el papel que desempeña en la constitución de una determinada forma de vida social, sólo puedo hacerme una idea adecuada de quién y qué soy en relación con el conjunto de comunidades sociales en las que se ha formado mi identidad personal. No cabe duda de que, por eso, mi ejercicio infantil de autocomprensión suponía hacer una lista de las formas de comunidad —calle, barrio, ciudad, región, estado nacional— a las que pertenecía.

Otra intuición respecto a la relación entre la comprensión conceptual y la autocomprensión evocada por mi descubrimiento de la infancia se refiere a la relación entre *la continuidad y el cambio*: la comprobación de que, en el transcurso del tiempo, tanto el significado de nuestros conceptos como el de la comprensión de nosotros mismos puede cambiar y convertirse en algo diferente de lo que fuera en otro momento. Pero, en ninguno de estos casos, el proceso de cambio es tan completo como para desvincular de sus raíces históricas nuestra comprensión del concepto o nuestra idea de quiénes somos. Así, aunque un concepto —como el de "filosofía" o el de "educación"— pueda significar ahora algo distinto de lo que consideraran las generaciones anteriores, siempre retiene lo bastante de su significado original para permitirnos reconocerlo como el concepto de una y la misma cosa. De modo parecido, aunque las transformaciones físicas, intelectuales y culturales que se produjeron en la vida posterior del niño que escribió esta dirección ampliada hacen casi imposible percibir ahora ninguna conexión entre él y yo, el hecho es que él y yo no son sino dos episodios de la narración histórica continua y sin interrupción que constituye una vida humana singular y unificada. La biografía de un individuo, como la genealogía de un concepto, constituye siempre una historia de la unidad a través de la diversidad, de la continuidad a través del cambio.

No hay duda de que mis despreocupadas reflexiones sobre estas semejanzas despertaron mi interés por el contenido concreto de mi lista. Yo nací en la gran ciudad de Manchester, el hogar del liberalismo radical y la cuna de la Revolución Industrial. Todavía hablo con el acento de Manchester que los londinenses y otros del sudeste de Inglaterra siguen considerando como una versión deformada de la *Received Standard Pronunciation* ("pronunciación estándar tradicional"), inadecuada para la conversación seria e inteligente. La parte de Manchester en la que viví, el *Moss Side*, es, en la actualidad, un conocido barrio bajo, pero, durante mi infancia, era una respetable zona de clase trabajadora que no mostraba indicio alguno de su futura sordidez. El 97 de Beresford Street era una típica casa de dos niveles con dos viviendas por planta, en medio de una de las interminables filas de casas bien cuidadas y

© Ediciones Morata, S. L.

de limpias terrazas. No muy lejos de la casa, nació David Lloyd GEORGE y, aún más cerca, la casa en la que el novelista Anthony BURGESS pasó su infancia, que describe vívidamente en el primer volumen de su autobiografía: *Little Wilson and Big God*[2].

Como BURGESS, yo era católico de sangre irlandesa y, como él, fui a la *Bishop Bilsborrow Memorial School*, en donde, con considerable violencia, las monjas del convento de Loreto me enseñaron el evangelio católico de amor. También me enseñaron algunas cosas seculares: a leer, a escribir y a recitar mis tablas. Como aprendí estas cosas mejor que la mayoría, pude seguir emulando a Anthony BURGESS, pasando al *Xaverian College*, un colegio católico de secundaria cuyo patrono —San Francisco Javier— fue un pilar español de la contrarreforma y uno de los siete cofundadores de los jesuitas. Con la ayuda de algunos profesores seglares, los hermanos javerianos, que dirigían el colegio, me enseñaron latín, gramática inglesa, historia y las demás asignaturas del *curriculum* tradicional de la *grammar school* inglesa. Y, con la ayuda de algunos jesuitas, procuraron que siguiera absorbiendo las sombrías doctrinas del catolicismo.

Dejé la escuela cuando tenía 16 años y, en un par de años, corté el cordón umbilical que me unía a la Madre Iglesia. Pero, como cualquier otra madre, el catolicismo es algo a lo que estás unido para siempre y me quedé con las actitudes y disposiciones intelectuales que son endémicas en la forma católica de pensar, aunque se mantienen separadas con facilidad de sus orígenes teológicos: un fuerte sentido de la historia y de la tradición, un desprecio hacia la falta de lógica en todas sus formas y una desconfianza profundamente enraizada con respecto a la ciencia y al saber científico. La pérdida de mi fe fue acompañada también por algo más que resulta familiar al ex católico: el deseo de hacer buena esta "pérdida" encontrando respuestas sustitutivas a las cuestiones a las que respondía antes el catolicismo. Se trata de un deseo más emocional que intelectual y, en mi caso, encontró su expresión en la compulsión a plantear preguntas desagradables combinada con una obstinada oposición a dejarme engañar por las respuestas de autoridad de los "expertos". Muchos años después, comprendí que esta compulsión era la manifestación de lo que otro ex católico —Terry EAGLETON— llama "la necesidad de teorizar". EAGLETON explica su origen con las siguientes palabras:

> Los niños son los mejores teóricos, pues aún no han sido educados para considerar "naturales" nuestras prácticas sociales rutinarias e insisten en plantear las preguntas más embarazosamente generales y fundamentales respecto a esas prácticas, contemplándolas desde una asombrada lejanía que los adultos hemos olvidado hace mucho tiempo. Como todavía no consideran inevitables nuestras prácticas sociales, no ven por qué no pueden hacerse las cosas de forma muy diferente. Así, la pregunta teórica prototípica es: "Mamá, ¿de dónde viene el capitalismo?", que, por regla general, recibe lo que podríamos llamar una respuesta wittgensteiniana: "Es precisamente nuestra forma de hacer las cosas". Los niños

[2] BURGESS (1987).

© Ediciones Morata, S. L.

> que no se quedan conformes con esta lamentable respuesta de sus padres tienden a convertirse en teóricos emancipadores, incapaces de vencer su asombro ante lo que los demás dan por descontado [3].

Catorce años después de salir de la escuela y doce tras abandonar la Iglesia católica, mi incapacidad para reprimir mis predilecciones infantiles por "las preguntas más embarazosamente generales y fundamentales" me devolvió al mundo de la educación, primero como profesor de historia, después como estudiante de filosofía y, por último, como profesor universitario de filosofía de la educación en el *University College of North Wales*. Cuando, en 1974, me nombraron para este puesto, estaba convencido de que había encontrado un ambiente en el que podría plantearme sistemáticamente el tipo de preguntas que mis orígenes católicos me habían inclinado a proponer. Después de todo, lo que había unido a los filósofos de la educación, desde PLATÓN en adelante, era su común convicción de que el impulso subyacente para filosofar sobre la educación era una preocupación apasionada por las cuestiones fundamentales acerca de las metas y propósitos de la vida humana, y sus respuestas a tales preguntas les servían para justificar las teorías de la educación que defendían. Incluso los filósofos de la educación como John DEWEY —cuyo estilo de pensamiento era antiteológico y completamente secular— se encontraban a sus anchas con estas "grandes" cuestiones.

Pero, en 1974, ya hacía mucho tiempo que los filósofos de la educación consideraban que la preocupación por estas cuestiones fundamentales, que en otro tiempo pareciera lógica y válida, constituía una fuente de problemas. En efecto, a cualquier persona lo bastante ingenua como para pensar que los filósofos de la educación tenían que aportar *una* filosofía de la educación se le decía que:

> Los filósofos profesionales se quedan perplejos ante esa forma de ver las cosas... Pocos... pensarían ahora que su función consiste en facilitar esas directrices de alto nivel para la educación... en realidad, una de sus preocupaciones principales ha sido la de eliminar tales pronunciamientos aristocráticos. [4]

Dos afirmaciones relacionadas entre sí y que, en su momento, fueron muy bien recibidas estimularon esta postura reacia a proporcionar *una* filosofía de la educación. Una fue la tesis del "fin de la ideología", presentada por Daniel BELL, según la cual, en el panorama intelectual de las sociedades occidentales, las propuestas de transformación radical del orden social están fuera de lugar [5]. La otra sostiene que los intentos de los antiguos filósofos de construir filosofías sociopolíticas o educativas generales hay que considerarlos como fracasos pasados de moda que no pueden mantenerse en una época científica. Combinadas, estas dos afirmaciones bastaban para persuadir a los filó-

[3] EAGLETON (1990, pág. 34).
[4] PETERS (1966a, pág. 15).
[5] BELL (1962).

© Ediciones Morata, S. L.

sofos de la educación para que abandonasen el estudio de las filosofías de la educación —con su insatisfactoria mezcla de compromiso ideológico, juicios de valor y afirmaciones empíricas— y redefinieran su disciplina de forma no ideológica y más respetable, desde el punto de vista académico.

En este marco, la filosofía de la educación adoptó una nueva definición, como método de investigación que transformaría la disciplina, de un interminable campo de batalla entre ideologías enfrentadas sobre la educación, en una respetable empresa académica, neutral con respecto a los valores. Aunque las definiciones de este "método" fueron diversas y a menudo inadecuadas (filosofía lingüística, filosofía del lenguaje ordinario, análisis conceptual), todas ellas apuntaban, no obstante, a una verdad esencial: que el cometido de la filosofía de la educación consistía en dilucidar los significados de los conceptos educativos básicos analizando las condiciones lógicas que rigen los términos utilizados para expresarlos. Al hacer suyo este método, la filosofía de la educación podía presentarse como un aspecto legítimo de la filosofía académica, no contaminado por los conflictos ideológicos, sino ya maduro como auténtica y respetable disciplina académica. Paul HIRST lo planteó de este modo:

> La filosofía... se preocupa, sobre todo, por aclarar los conceptos y proposiciones mediante los cuales se hacen inteligibles nuestras experiencias y actividades: se interesa por responder cuestiones acerca del significado de los términos y expresiones... Tal como yo la veo, la filosofía... no consiste en buscar el saber moral... se trata, más bien,... ante todo, de una tarea analítica... La filosofía, tal como yo la veo, es un área de segundo orden del saber... Las cuestiones filosóficas no versan sobre afirmaciones acerca de hechos concretos o juicios morales, sino sobre lo que queremos decir con las afirmaciones relativas a hechos concretos, lo que queremos decir con los juicios morales[6].

Desde el primer momento, el punto de vista de que la filosofía se ocupa de "aclarar conceptos" recibió tan severas críticas que su definición de la naturaleza y ámbito de la filosofía nunca se tomó muy en serio (con la notable excepción de la filosofía de la educación). Sin entrar en detalles, la mayor parte de estas críticas surgieron a causa de la persistente incapacidad de reconocer que los conceptos que utilizamos en el lenguaje ordinario tienen historia y engloban formas heredadas de pensar y de actuar de sentido común, impregnadas por los mitos religiosos y los prejuicios ideológicos del pasado[7]. Partiendo de su incomprensión de que el lenguaje esclaviza el pensamiento, el análisis conceptual rehusó rotundamente considerar la posibilidad de cuestionar la adecuación de los conceptos establecidos, resultando, por tanto, incapaz de exponer y criticar las confusiones y contradicciones que contenían. Incluso en 1974, me parecía evidente que, al adoptar este método, la filosofía de la educación se cerraba a toda finalidad creativa o crítica y

[6] HIRST (1974, págs. 1-2).

[7] Véanse, por ejemplo: GELLNER (1959) y MUNDLE (1970).

© Ediciones Morata, S. L.

rechazaba la misma oportunidad de un pensamiento educativo radical de cualquier clase.

Pero, en aquella época, mis principales temores con respecto a este tipo de filosofía de la educación reflejaban una preocupación más personal que puramente intelectual. En los años setenta, el enfoque del "análisis conceptual" de la filosofía de la educación había adquirido todas las características de lo que, unos años después, Thomas KUHN denominaría "paradigma": una "ortodoxia recibida" que define cómo ha de practicarse y comprenderse una determinada disciplina intelectual[8]. Lo que este paradigma concreto exigía de manera más destacada a quienes desearan convertirse en "filósofos de la educación" era que reprimieran toda inclinación personal a "insistir en plantear [a nuestras prácticas sociales rutinarias] las cuestiones generales y fundamentales más incómodas", empleando la expresión de EAGLETON. Cuando, en el transcurso de los años setenta, esta perspectiva de "lo que es la filosofía de la educación" comenzó a imponerse con una severidad totalitaria mayor, pronto empezó a parecerse a una ideología religiosa que estuviera obligado a suscribir quien aspirase a ser filósofo de la educación.

Las filosofías llevan siempre consigo las señales del paso del tiempo y, afortunadamente, la filosofía de la educación no ha sido una excepción. Las afirmaciones rituales sobre "qué es filosofía", tan corrientes en los años setenta, ahora parecen pretenciosas y absurdas. Y las diversas tácticas excluyentes que entonces se utilizaron para marginar a quienes se negasen a abrazar el paradigma analítico dominante sólo sirven ahora para marginar a sus partidarios residuales del resto. También conviene señalar, en retrospectiva, que las numerosas investigaciones filosóficas que se emprendieron en nombre del "análisis conceptual" destacan más por lo que no consiguieron que por lo que lograron. Su fracaso más evidente consistió en que no pudieron dar ninguna respuesta pertinente a las cuestiones sobre el significado de los conceptos educativos a las cuales se decía que podía responder el método del análisis conceptual. Los filósofos de la educación de cierto relieve han discutido cuestiones como: "¿qué es la educación?", "¿qué es la teoría de la educación?" y "¿cómo se relaciona la teoría de la educación con la práctica educativa?" Pero, aunque las técnicas del análisis conceptual permitían que estos filósofos exhibiesen un nivel notablemente elevado de destreza técnica, siempre y cuando pretendieran dar respuestas sustanciales a las cuestiones que planteaban, los resultados nunca fueron concluyentes y los puntos de desacuerdo siguieron obstinadamente donde estaban. El resultado neto ha sido que la filosofía de la educación ha acabado dando una serie de respuestas, impresionantes todas ellas pero incompatibles entre sí, precisamente a aquellos problemas "conceptuales" para cuya resolución estaba diseñada.

Esta falta de progresos significativos en la consecución de su propio programa de investigación se une con el fracaso de la filosofía de la educación

[8] KUHN (1970).

© Ediciones Morata, S. L.

para comprender de forma adecuada su relación con su propio pasado. Porque una de las características de la filosofía de la educación ha consistido en tratar el pasado como un mero preludio del presente: como origen de las ideas filosóficas y educativas de las que es posible apropiarse selectivamente para ocuparse de lo que ahora consideramos *nosotros* "problemas de la filosofía de la educación". En consecuencia, se trata a predecesores ilustres —desde PLATÓN hasta DEWEY— como si fuesen participantes en una discusión filosófica contemporánea, de manera que la perspectiva filosófica que empleamos *nosotros* se superpone a la utilizada por *ellos*, con el fin de abstraer lo que *nosotros* consideramos ahora que son sus auténticas intuiciones "filosóficas", sacándolas de las estructuras teoréticas más complejas en las que estaban incluidas en sus orígenes. Habida cuenta de esta forma de interpretar su propia historia, nada tiene de extraño que se trate a los filósofos de la educación del pasado de manera que da la sensación de que fuesen inmaduros o ingenuos, desde el punto de vista filosófico[9]. Tampoco puede sorprender que haya filósofos contemporáneos de la educación que, en plan protector, excusan la ingenuidad filosófica de sus predecesores haciendo hincapié en las épocas culturalmente estériles e intelectualmente retrasadas en las que tuvieron la desgracia de vivir.

Sin duda, fue HEGEL quien articuló de forma más convincente las desafortunadas consecuencias que se derivan de tratar de este modo la historia de la filosofía. Si insistimos, por una parte, en leer siempre el pasado filosófico en términos del presente filosófico, nos condenamos nosotros mismos a que nos interpreten y mal interpreten selectivamente las futuras generaciones de filósofos, del mismo modo que la generación actual interpreta y mal interpreta selectivamente a los filósofos del pasado. Si, por otra parte, optamos por adjudicar la historia de la filosofía a una disciplina independiente denominada "historia de las ideas" condenamos nuestros propios argumentos filosóficos a que se conviertan en objetos de interés arqueológico, carentes de elementos significativos para las discusiones y debates del futuro. En cualquier caso, la consecuencia es la misma: los filósofos que se niegan a situarse en un marco histórico no pueden evitar condenarse a sí mismos a la impotencia y la irrelevancia futuras.

Para la filosofía de la educación, la pérdida ocasionada por su falta de autoconciencia histórica tiene dos aspectos. *En primer lugar*, se perdió el sentido de la filosofía de la educación como actividad que se prolongaba desde la época de PLATÓN y, por tanto, como actividad en la que, incluso los cambios más radicales, se han desarrollado en un marco de continuidad. Como la mayoría de los filósofos de la educación contemporáneos suele pensar que llevan a cabo una actividad que comenzó en los años sesenta, les resulta difícil reconocer la existencia de algo que pueda llamarse con propiedad historia de su disciplina. Nada tiene, pues, de extraño que las filosofías de la educación anteriores a los sesenta —como las de PLATÓN y ROUSSEAU— se minus-

[9] Véase, por ejemplo: PETERS (1977b).

© Ediciones Morata, S. L.

valoren con frecuencia como prehistoria: parte de ese largo período de inmadurez premoderna, al final del cual surgió, por fin, la moderna filosofía de la educación. Tampoco puede sorprender a nadie que muchos filósofos de la educación contemporáneos se consideren aún como los primeros practicantes auténticos de su disciplina, y no como los últimos participantes en el proceso mucho más largo y general de transformación filosófica y cambio educativo.

Por tanto, lo que, *en segundo lugar,* se ha perdido es la adecuada apreciación de la filosofía de la educación contemporánea como una construcción histórica, inmersa en la sociedad, que surgió de un determinado clima cultural y como respuesta a problemas intelectuales y preocupaciones educativas fundamentales. Una consecuencia inevitable de esta falta de autoconciencia histórica consiste en que la filosofía de la educación es incapaz de dar una explicación unificada y continua de sí misma. Todo lo más que parece poder ofrecer en la actualidad es una serie de anécdotas aisladas sobre filosofías de la educación del pasado, pensadas, sobre todo, para mostrar cómo mezclaban cuestiones "filosóficas" genuinas sobre la educación con cuestiones y preocupaciones "empíricas", "prácticas" y otras "no filosóficas". Pero, sin duda, nuestra comprensión de lo que constituye una "verdadera cuestión filosófica sobre la educación" ha cambiado y sólo es posible entender cómo, cuándo y por qué ha cambiado desde una perspectiva filosófica que siga interesándose por su propia historia. En la filosofía de la educación contemporánea, cualquier petición de explicación del motivo por el que las cuestiones sobre la educación que, en otro tiempo, se consideraran "filosóficas" se tilden ahora de "empíricas", "ideológicas" o "prácticas" suele tratarse como una distracción sin importancia carente de relieve o interés "filosófico". Por eso, muchos filósofos de la educación contemporáneos se encuentran ahora bloqueados en una situación en la que sólo pueden contemplar su disciplina desde el punto de vista histórico renunciando antes a su propia autocomprensión filosófica.

En consecuencia, para mí, el proceso de convertirse en filósofo de la educación nunca ha consistido en un simple aprendizaje de determinadas destrezas técnicas, en adherirse a un paradigma establecido o en adaptarse a un conjunto de reglas metodológicas. Como en el caso de la conversión al catolicismo, se trata, más bien, de aprender a confrontar una tradición histórica participando en sus diálogos y debates —diálogos y debates que han continuado a través de las generaciones anteriores y que, por tanto, no sólo han de mantenerse con los practicantes actuales de la disciplina, sino también con aquellos predecesores cuyos aciertos consistieron en ampliar nuestra comprensión de esta tradición hasta su situación actual. En mi caso, para convertirme en filósofo de la educación, no me ha hecho falta más que participar en el descubrimiento progresivo de una tradición histórica de investigación intelectual y debate educativo —tradición que algunos filósofos contemporáneos de la educación desecharían y reemplazarían con gusto pero a la que, inevitablemente, pertenecen.

Sostener de este modo que los filósofos de la educación deben adquirir mayor conciencia histórica de su disciplina no quiere decir que deban

© Ediciones Morata, S. L.

emprender una forma de comentario histórico que se despreocupe de un análisis filosófico riguroso. Por otra parte, tampoco se trata de una sugerencia en absoluto original. La afirmación rotunda de que la filosofía y la historia de la filosofía son una y la misma cosa se debe, por supuesto, a HEGEL y, más adelante, la han defendido filósofos tan distintos como DEWEY, COLLINGWOOD, GADAMER y, en época aún más reciente, Alisdair MACINTYRE y Charles TAYLOR[10]. No obstante, a pesar de tratarse de un punto de vista bien conocido, para algunos filósofos de la educación resulta incoherente; para otros, inconveniente, y sólo unos pocos quieren apoyarlo o compartirlo. Pero la prueba crucial de esta visión de la filosofía de la educación no se aplica en el nivel de la argumentación y la contraargumentación acerca del "qué es la filosofía de la educación". Consiste, más bien, en plantear si una filosofía de la educación informada por la historia aporta una comprensión de las cuestiones educativas de las que se ocupa que sea superior a las de las formas ahistóricas de la investigación filosófica al uso. Para mí, la única manera de responder a esta cuestión consiste en examinar mis propios esfuerzos para exponer el tipo de filosofía de la educación que he defendido y estimular la crítica sobre la medida en que hayan alcanzado el éxito o hayan fracasado.

[10] MACINTYRE (1984) y TAYLOR (1984b).

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO PRIMERO

La distancia entre la teoría y la práctica

La teoría es mucho mayor que la provincia de los intelectuales... Todo el mundo tiene un conjunto de teorías, compuesto quizá por hecho y valor, historia y mito, observación y folclore, superstición y convención... Quienes rechazan toda teoría, quienes hablan de sí mismos como personas llanas, prácticas y virtuosas porque carecen de teoría están atrapados por las teorías que los atan y los inmovilizan, porque no tienen posibilidad de pensar sobre ellas y, por tanto, de eliminarlas. No carecen de teoría; son teóricos estúpidos[1].

I

Como tema de discusión y debate, la relación entre la teoría de la educación y la práctica educativa ha recibido más atención que la mayoría de los temas. En consecuencia, el cuerpo de bibliografía teórica sobre cuestiones como la relación lógica entre las formulaciones teóricas y los principios prácticos, y la aportación de las disciplinas académicas a la práctica educativa está en continua expansión. Por desgracia, a pesar de todos estos esfuerzos para explicar cómo debe relacionarse la teoría con la práctica, nada parece haber cambiado y los profesores siguen aferrados a una imagen de la teoría caracterizada como "jerga" incomprensible que no tiene nada que ver con sus problemas y preocupaciones cotidianos. Paradójicamente, parece que la impotencia de toda solución teórica de la cuestión teoría-práctica está garantizada por el mismo problema que pretende superar.

Frente a este tipo de situación, no es raro que algunos teóricos simplemente pierdan la paciencia y expliquen su falta de influencia práctica por la ignorancia, la apatía o la indiferencia de los profesores. No obstante, otros, convencidos de que, con frecuencia, su "jerga" es difícil de entender y de

[1] INGLIS (1985, pág. 40).

© Ediciones Morata, S. L.

que la relevancia práctica de sus teorías no siempre es evidente de inmediato, reconocen que, entre la teoría y la práctica, hay una distancia que puede salvarse mediante la introducción de estrategias que trasladen a los profesores las teorías relevantes y les convenzan de su valor práctico. El fin de este capítulo consiste en mostrar que la razón de que la teoría de la educación no haya tenido una influencia significativa en la práctica educativa tiene poco que ver con las actitudes "hostiles" de los profesores ni con su incapacidad para comprender o implementar las teorías. En sentido más positivo, pretende demostrar que las distancias entre la teoría y la práctica están totalmente inmersas en los fundamentos conceptuales sobre los que se ha construido el conjunto de la práctica de la teoría de la educación, y que sólo se eliminará retirando algunos supuestos básicos dudosos en cuyos términos se han entendido siempre la teoría de la educación y su relación con la práctica.

Quiero introducir y concluir este razonamiento haciendo algunas observaciones generales sobre el panorama actual que ayuden a aclarar la esencia de la posición que deseo adoptar. Mis observaciones introductorias se refieren al desarrollo histórico de la teoría de la educación durante las dos últimas décadas. En los años sesenta, la perspectiva, entonces ortodoxa, de la teoría de la educación quedó sometida a un bombardeo de duros ataques de un ejército de filósofos, denunciándose su carácter "confuso", "vago" y "pseudoteórico"[2]. La revelación de estos horrores llevó a la teoría de la educación a la eliminación de sus características inaceptables, sustituyéndolas por una colección, un tanto arbitraria, de disciplinas académicas. Antes de acabar la década de los sesenta, estas disciplinas —filosofía, psicología y sociología "de la educación"— se las habían arreglado para repartirse entre ellas el campo recién conquistado[3]. Se reorganizaron los departamentos de educación; se reestructuraron las asignaturas; se modificaron las identidades profesionales; surgieron nuevas revistas y sociedades académicas, exhibiendo una total identificación con el punto de vista de que la teoría de la educación no era sino la aplicación a la educación de estas disciplinas "fundamentales". Sin embargo, desde principios y a mediados de los años setenta, el celo puritano inicial con el que las disciplinas abordaron el campo comenzó a atemperarse al hacerse cada vez más patente que muchos problemas educativos no podían afrontarse desde los estrechos límites de ninguna disciplina teórica aislada. En efecto, incluso los más decididos defensores del enfoque empezaron a conceder que era posible que la "respetabilidad" de la teoría de la educación, con-

[2] Abundan numerosos ejemplos. Véanse, por ejemplo: O'Connor (1957, Cap. 5); Hardie (1957); Hirst (1963), y Best (1965).

[3] La indicación más clara de que esta transformación estaba en marcha fue la introducción de la *Students Library of Education* por Routledge and Kegan Paul, en 1966. Particular importancia tuvo el volumen "padre": Tibble (1966). Éste no sólo contiene el fundamento del enfoque de las "disciplinas" como tal, sino también un intento de ciertos representantes de cada una de las disciplinas educativas de explicar y justificar la importancia de sus propias aportaciones.

© Ediciones Morata, S. L.

quistada con mucho trabajo, se hubiera conseguido a expensas de la "relevancia"[4]. Como consecuencia de estas dudas internas, se aceptó, en el plano ritual, el carácter "interdisciplinario", "integrado" y "basado en los problemas" de la teoría de la educación, comenzando a buscarse entonces formas de superar las distancias entre la teoría de la educación y las prácticas que dan a toda esa teoría su razón de ser.

Esta sucesión de hechos —denuncia del antiguo orden y estricta aquiescencia con el nuevo, seguida de la incómoda sensación de que aquello no iba bien y los desesperados esfuerzos para arreglar el asunto— constituye una pauta familiar en la historia de las ideas. Lo menciono en este contexto con el único fin de llamar la atención sobre el hecho de que la mayoría de las soluciones dadas al problema de la relación entre teoría y práctica han consistido, frecuentemente, en ese tipo de acción posterior emprendida para preservar y defender el *status quo* al enfrentarse con sus propios fracasos y deficiencias. Esta clase de negativa cerrada a considerar cualquier alternativa a la concepción de la teoría de la educación que se separe de la perspectiva en boga distingue, con la máxima claridad, la mayoría de los argumentos sobre el problema de la relación entre teoría y práctica que deseo presentar en este capítulo. Porque, a través de mi razonamiento, se desliza la convicción de que sólo mediante el desmantelamiento de los defectuosos fundamentos sobre los que se ha erigido todo el edificio de la teoría de la educación, pueden empezar a resurgir las cuestiones básicas acerca del estudio teórico de la educación y reafirmarse las respuestas alternativas.

II

En cierto momento, se consideraba teóricamente posible y prácticamente deseable contemplar la "teoría de la educación" como un conjunto de principios prácticos derivados de convicciones filosóficas generales[5]. En la práctica, la forma usual de generar este tipo de teoría consistía en señalar las tesis metafísicas, epistemológicas y éticas de filósofos influyentes y extraer, a continuación, algunas "consecuencias educativas" que pudieran servir como principios orientadores para los profesionales de la educación. En un primer momento, los "grandes educadores" más populares eran PLATÓN y ROUSSEAU, pero pronto se les unieron otros, como HERBART, FROEBEL y PESTALOZZI, así como gran cantidad de bibliografía derivada que describía y evaluaba sus doctrinas fundamentales.

Las quejas más corrientes en relación con este tipo de teoría de la educación se referían a la gran distancia que existía entre los principios abstractos y generales que generaba y las situaciones concretas a las que, en realidad, se enfrentaban los profesores en las aulas. Sin embargo, la razón

[4] Véase, por ejemplo, cómo PETERS (1973), uno de los partidarios más activos del enfoque de las disciplinas, empezó a reconocer algunos de sus inconvenientes.

[5] Véase: ADAMS (1928).

© Ediciones Morata, S. L.

principal de que acabara descartándose este enfoque no fue que los profesionales lo percibieran como algo no relacionado con las prácticas que pretendía orientar, sino las críticas que la moderna filosofía analítica dirigió a sus supuestos metodológicos básicos. Por ejemplo, las críticas que D. J. O'CONNOR y otros filósofos de mentalidad científica hicieron, a finales de los años cincuenta, no pretendían cerrar la brecha que se había abierto entre la teoría y la práctica, sino demostrar que carecía de fundamento lógico la afirmación de que este tipo de teoría de la educación tenía unas "consecuencias prácticas" significativas[6].

Al negar que la teoría de la educación tuviera un fin práctico esencial, O'CONNOR trataba de confinar la futura teorización sobre la educación a la producción de descubrimientos empíricos. Sin embargo, la explicación filosófica que surgió con el fin de regir los enfoques contemporáneos de la teoría de la educación no aceptaba el tipo de restricciones prescrito por O'CONNOR y adoptó el punto de vista de que la teoría educativa era una especie de "teoría práctica" con un fin y una estructura diferentes de la teoría científica. Por ejemplo, Paul HIRST, el principal defensor de esta perspectiva, sostenía que la teoría de la educación no debía limitarse a los objetivos científicos de predicción y explicación, sino que tenía que "preocuparse por determinar y orientar" las prácticas educativas. En consecuencia, el origen de la teoría de la educación no debe limitarse al saber científico, sino "basarse en" diversas "formas de saber", en especial la filosofía, la historia y la moralidad, así como las ciencias sociales[7].

Conviene señalar que, a pesar de sus diferencias, las distintas concepciones de la teoría de la educación que surgieron durante los últimos treinta años aceptan determinados supuestos básicos sobre la naturaleza de la teoría de la educación y su relación con la práctica educativa. Por ejemplo, aunque las opiniones sobre lo que constituye la fuente adecuada de la teoría de la educación han cambiado de la filosofía a la ciencia y, más tarde, a una colección de "formas de saber", la premisa básica de que la teoría de la educación debe "derivarse de" o "basarse en" *parte* de la teoría académica vigente nunca se ha discutido en serio. De modo parecido, aunque los puntos de vista sobre la medida en que la teoría de la educación puede orientar justificadamente la práctica hayan variado, siempre se ha partido de la base de que su objetivo consiste en formular principios generales que puedan aplicar los profesores con el fin de resolver sus problemas y mejorar su práctica. Sin embargo, la creencia de que la teoría de la educación debe adaptarse a los criterios convencionales de adecuación académica pasa por alto la cuestión de que una tarea teórica no se legitima por el mero hecho de adoptar los métodos, descubrimientos o criterios de otro quehacer teórico, sino mediante la demostración de la capacidad de explorar un conjunto concreto de problemas de forma sistemática y rigurosa. En consecuencia, la cuestión verda-

[6] O'CONNOR (1957).
[7] HIRST (1957).

© Ediciones Morata, S. L.

deramente importante a la que responder no se refiere al tipo de teoría académica de la que deba depender la teoría de la educación, sino a la cuestión, antecedente desde el punto de vista lógico, de si una tarea teórica relacionada con una actividad práctica como la educación, debe depender intrínsecamente de las disciplinas académicas.

III

Por supuesto, el concepto de "teoría" tiene numerosas connotaciones, y sus definiciones van desde las interpretaciones científicas estrictas ("un conjunto de hipótesis lógicamente conectadas y verificadas") hasta unos significados mucho más vagos y generales ("una forma de considerar los objetos y la información"). No obstante, en la medida en que afecta las mismas actividades teóricas, la "teoría" puede tener, al menos, dos significados diferentes. Por una parte, puede referirse a los productos concretos de las investigaciones teóricas y, cuando se utiliza de este modo, suele presentarse en forma de principios generales, leyes, explicaciones, etcétera. Por otra parte, la "teoría" puede aludir al marco de pensamiento que estructura y guía cualquier actividad teórica característica. En este sentido, denota el marco conceptual subyacente en cuyos términos se desarrolla un determinado quehacer teórico, que le aporta su fundamento general. En consecuencia, las expresiones como "teoría psicológica" o "teoría sociológica" son, hasta cierto punto, ambiguas. Pueden referirse tanto al saber teórico que producen quienes se dedican a la investigación psicológica o sociológica (como la teoría del aprendizaje o la teoría de las organizaciones), como a las especiales formas de pensar que guían las prácticas de quienes se dedican a tareas psicológicas o sociológicas (como la teoría conductista o la teoría interaccionista). Por tanto, las "teorías" que surgen a partir de actividades como la psicología o la sociología no son más que los resultados formalizados de prácticas que se rigen, a su vez, por "teorías" que expresan cómo deben proceder quienes se dedican a aquellas prácticas.

Para los psicólogos, los sociólogos y otros que se dedican a tareas teóricas, los problemas prácticos pueden surgir cuando las formas convencionales de desarrollar las indagaciones e investigaciones teóricas resultan, en ciertos casos, inadecuadas para sus fines. En otras palabras, los vacíos entre la "teoría" y la "práctica" pueden producirse cuando los procedimientos que se emplean normalmente en las tareas teóricas son inviables en una situación dada. Por regla general, se consideran problemas "metodológicos" relativos, por ejemplo, a la adecuación de determinados métodos de recogida de datos o a la utilidad de ciertas técnicas de investigación, y se resuelven invariablemente efectuando modificaciones de la práctica normal de manera que parezca que garantizan la consecución satisfactoria del resultado deseado.

Por regla general, las distancias que median entre la teoría y la práctica de una actividad teórica pueden salvarse mediante acciones coherentes con los principios básicos de procedimiento incorporados al marco teórico que guía la

© Ediciones Morata, S. L.

actividad en cuestión. No obstante, puede darse el caso de que los vacíos se mantengan a pesar de estas clases de modificaciones y requieran cambios de carácter más fundamental. Más en concreto, puede que, con el tiempo, se descubra que las prácticas que se utilizan normalmente en una actividad teórica son tan incompatibles con sus principios y valores orientadores generales que haya que cuestionar y descartar todo el marco teórico —o "paradigma"— que subyace a los métodos convencionales[8]. Este tipo de rechazo de una forma establecida de práctica teórica se puso de manifiesto en los desarrollos de la teoría sociológica a principios de los años setenta. En esa época, se produjo una insatisfacción creciente con respecto a la capacidad de la teoría establecida de análisis sociológico para llevar a cabo el objetivo sociológico general de comprender la realidad social. Como se basaba en principios metodológicos generales que prestaban una atención insuficiente a la forma de construirse la realidad social a través de las actividades de los actores sociales, comenzó a cuestionarse el tipo de paradigma funcionalista que dominó durante mucho tiempo las investigaciones sociológicas, dando lugar a un enfoque teórico que orientó las prácticas de los sociólogos en una "dirección completamente nueva"[9]. No hace falta decir que, cuando se produce este tipo de cambios, supone unas modificaciones tan fundamentales de métodos y prácticas que la naturaleza y el ámbito de toda la actividad se perciben de un modo totalmente distinto.

IV

No cabe duda de que la educación no es una actividad teórica, sino una actividad práctica relacionada con el cometido general de desarrollar las mentes de los alumnos mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, aunque, a diferencia de la psicología y la sociología, no se ocupa de elaborar teorías y explicaciones, la educación es semejante a las prácticas teóricas por tratarse de una actividad intencional desarrollada de forma consciente que sólo puede comprenderse en relación con el marco de pensamiento en cuyos términos dan sentido sus practicantes a lo que hacen y a lo que tratan de conseguir. A este respecto, cualquier persona que se ocupe en tareas educativas debe poseer ya alguna "teoría" —no menos que quien se dedique a cometidos teóricos— en virtud de la cual se desarrollen sus prácticas y se evalúen sus logros. Es más, las teorías que guían las prácticas teóricas y las que orientan las prácticas educativas comparten ciertas características comunes. Por ejemplo, ambas son, en gran medida, productos de tradiciones existentes y vigentes y, en cuanto tales, constituyen las formas de conceptualizar la experiencia que se consideran adecuadas a los contextos sociales en los que se desarrollan las prácticas respectivas. *En consecuen-*

[8] Kuhn (1970).
[9] Véase, por ejemplo: Filmer y cols. (1972).

© Ediciones Morata, S. L.

cia, el hecho de que la teoría que guía una práctica teórica pueda adquirirse en gran parte a través de una introducción deliberada y sistemática a la "metodología" no altera el hecho de que se trate de una forma de pensar heredada y aceptada, en no menor grado que una teoría de la práctica educativa. *En segundo lugar*, cada forma de pensamiento emplea un conjunto interrelacionado de conceptos, creencias, supuestos básicos y valores que permiten interpretar las situaciones y los hechos de manera adecuada a sus propios fines. Por ejemplo, aunque tanto las prácticas psicológicas como las educativas pueden estructurarse en torno a conceptos como "aprendizaje", "inteligencia", "interés" y otros por el estilo, sus significados diferirán según los distintos esquemas conceptuales en los que se desarrolle su interpretación.

Como en el caso de las actividades teóricas, los profesionales de la educación se encuentran con problemas cuando sus métodos y procedimientos dejan de ser efectivos. Estas brechas entre teoría y práctica pueden surgir cuando, por ejemplo, el valor de los métodos tradicionales de evaluación deja de ser evidente o cuando algún método estándar de enseñanza resulta insatisfactorio en una situación nueva, y los profesionales suelen resolverlos modificando sus prácticas a la luz del marco de comprensión que ya poseen. Sin embargo, igual que en las tareas teóricas, la distancia entre teoría y práctica puede ser tan grande que no sólo se planteen preguntas sobre la eficacia de ciertas prácticas concretas, sino también sobre la capacidad del marco conceptual en el que se entienden esas prácticas para proporcionar una caracterización satisfactoria de las actividades educativas. Por ejemplo, la insatisfacción con las prácticas educativas "tradicionales" llevó a algunos educadores a valorar de nuevo las pautas básicas de pensamiento en relación con las cuales se hizo inteligible y se consideró deseable este tipo de educación. También llevó a DEWEY y a otros a introducir ideas como "interacción", "continuidad", "crecimiento" y "experiencia", estableciendo así el tipo de marco conceptual en el que podía definirse y defenderse una visión completamente diferente de lo que constituye una práctica educativa.

Cuando se contemplan de este modo la "teoría" y la "práctica", se hace cada vez más evidente que la distancia entre ellas, que suele ser causa de preocupación, no surge entre una práctica y la teoría que la informa, sino que aparece al darse por supuesto que la "teoría de la educación" se refiere a otras teorías distintas de las que ya orientan las tareas educativas. Por ejemplo, el "distanciamiento de comunicación" entre teóricos y prácticos sólo se produce porque el lenguaje de la teoría de la educación no es el de la práctica educativa. De modo parecido, el distanciamiento entre la teoría de la educación y su aplicación práctica sólo puede existir porque los prácticos no interpretan o evalúan las teorías que se les brindan de acuerdo con los criterios utilizados por quienes se dedican a tareas teóricas.

El problema de esta concepción total de la teoría de la educación es que no consigue hacerse cargo de las considerables fuerzas teóricas que poseen ya los profesionales de la educación y, en consecuencia, deforma, en unos cuantos aspectos importantes, la relación entre teoría y práctica y la manera de producirse los distanciamientos entre ambas. *Por ejemplo*, el hecho de

© Ediciones Morata, S. L.

considerar los distanciamientos entre teoría y práctica como problemas de "comunicación" o "implementación", peculiares de las actividades prácticas como la educación, deforma el hecho de que la distancia existente entre la teoría y la práctica es un tipo de dificultad que también puede darse en el transcurso de cualquier actividad teórica. *En segundo lugar,* el supuesto de que estas dificultades pueden descubrirse y atajarse "en teoría", "aplicándose" después a la práctica suele ocultar que se generan a partir de la experiencia de los profesionales y sólo salen a la luz cuando el modo habitual de organizar estas experiencias resulta ineficaz. *En tercer lugar,* el punto de vista de que los problemas que crean estos distanciamientos pueden solucionarse convirtiendo el saber teórico en reglas de acción o "principios prácticos", pasa por alto la sencilla cuestión de que las brechas entre la teoría y la práctica, con independencia de que se deban a los teóricos o a los educadores, se cierran cuando los prácticos toman sus propias decisiones a la luz del marco de comprensión que ya poseen. Asimismo, esto deja de lado el hecho de que, debido a que los profesionales de la educación son los únicos que se ocupan, en realidad, de las tareas educativas, la teoría que guía su práctica y no la teoría que orienta una práctica teórica constituye el origen de sus principios educativos, determina si existen, y cuándo, distanciamientos entre la práctica y esos principios, e informa cualesquiera decisiones y acciones que se emprenden para resolverlas.

En consecuencia, podemos resumir de este modo los aspectos más importantes que tener en cuenta: la distancia entre la teoría y la práctica que todo el mundo deplora es, en la actualidad, endémica dentro de la perspectiva de que la teoría de la educación puede elaborarse en contextos teóricos y prácticos diferentes del contexto teórico y práctico en el que se pretende aplicar. Dado que esta perspectiva está muy difundida, nadie puede sorprenderse porque los distanciamientos creados de ese modo se interpreten como impedimentos que sólo puedan eliminarse si se descubren formas de inducir a los profesores a que acepten y apliquen la teoría que se les ofrece. Si, no obstante, se reconoce que la expresión "teoría de la educación" sólo puede referirse de forma coherente a la teoría que de verdad guía las prácticas educativas, resultará evidente que una actividad teórica explícitamente destinada a influir en la práctica educativa sólo podrá hacerlo si influye en el marco teórico con respecto al cual adquieren sentido esas prácticas.

Desde este punto de vista, por tanto, la teoría de la educación no es una "teoría aplicada" que "se base en" teorías de la filosofía, las ciencias sociales o cualquier otra "forma de saber", sino que se refiere a la tarea de evaluar críticamente la adecuación de los conceptos, creencias, supuestos básicos y valores que forman parte de las teorías más destacadas de la práctica educativa. Esto no significa que la relación entre teoría y práctica suponga que la teoría "implica" la práctica, se "derive" de ella o "refleje" la práctica, sino que, sometiendo las creencias y justificaciones de las tradiciones prácticas existentes y vigentes a la crítica racional, la teoría transforma la práctica, modificando las formas de experimentar y comprenderla. En consecuencia, no se trata de una transición de la teoría a la práctica, en cuanto tales, sino de la

© Ediciones Morata, S. L.

irracionalidad a la racionalidad, de la ignorancia y la costumbre al saber y la reflexión. Es más, si se interpreta de este modo la teoría de la educación, el cierre del distanciamiento entre teoría y práctica no tiene que ver con la mejora de la eficacia práctica de los productos de las actividades teóricas, sino con el perfeccionamiento de la eficacia práctica de las teorías que emplean los profesores para conceptualizar sus propias actividades. Por tanto, la meta fundamental de la teoría de la educación consiste en reducir las distancias entre la teoría y la práctica, y no en algo que hay que hacer después de elaborada la teoría y antes de que se aplique eficazmente.

Todo esto supone que cualquier teoría de la educación que tome en serio el objetivo de su actividad debe orientarse a aportar a los profesionales de la educación los recursos intelectuales que les permitan afrontar sus actividades con mayor seriedad. Una característica básica de la teoría de la educación, entendida así, es que trata de emancipar a los profesionales de su dependencia de prácticas que son producto de lo anterior, la costumbre y la tradición, desarrollando formas de análisis y de investigación orientadas a exponer y examinar las creencias, valores y supuestos básicos implícitos en el marco teórico mediante el que los profesionales organizan sus experiencias. Sólo es posible hacer más racionales y coherentes las observaciones, interpretaciones y juicios de los profesionales y que desarrollen sus prácticas de forma más disciplinada, inteligente y eficaz cuestionando la adecuación de las teorías convencionales de la práctica educativa.

V

Hasta aquí, he tratado de mostrar que los distanciamientos convencionales entre la teoría y la práctica se deben a la imposibilidad de que las perspectivas en boga de la teoría de la educación ofrezcan unos criterios adecuados para distinguir la auténtica teoría de la educación de la teoría de carácter puramente académico o científico. En consecuencia, he afirmado que los intentos de remediar la situación introduciendo unos enfoques "basados en problemas" o "integrados", diseñados para salvar esos distanciamientos, están rotundamente equivocados. En estos párrafos finales, indicaré algunas características básicas que debe hacer suyas una concepción más adecuada de la teoría de la educación, así como algunas medidas que su implementación parece exigir.

En primer lugar, para que la teoría de la educación eche sus raíces en el saber necesario para resolver los problemas educativos, que le aporte su finalidad y fundamento, debe organizarse sin perder de vista que cualquier enfoque que transforme estos problemas en una serie de cuestiones teóricas no hace sino privarlos de su carácter esencialmente práctico y que, en consecuencia, concibe de forma equivocada toda la tarea. Por tanto, esta perspectiva lleva implícita la asunción de que no existe ninguna "disciplina educativa" como tal, y que cualquier enfoque que utilice los problemas educativos como forma adecuada de acceso a la filosofía, la psicología y la sociología no

© Ediciones Morata, S. L.

hace sino dar los toques finales a un movimiento general en la dirección errónea. La importación de las soluciones que la psicología o la sociología dan a sus problemas teóricos no resuelve los problemas prácticos de la educación mejor que la importación de las conclusiones de la filosofía de la mente o la filosofía de la ciencia resuelve los problemas prácticos o "metodológicos" de la psicología y la sociología.

En segundo lugar, el tipo de teoría de la educación que estamos vislumbrando se caracteriza porque nace del reconocimiento del hecho de que los problemas que trata de afrontar sólo los plantean y pueden resolverlos los profesionales de la educación. En consecuencia, reconoce que el éxito de la teoría de la educación depende por completo de la medida en que pueda estimularse a los profesores para que conozcan y comprendan de forma más perfeccionada y eficaz sus propios problemas y prácticas. Es, pues, totalmente inadecuado que los teóricos de la educación consideren a los profesores como objetos susceptibles de inspección teórica o como clientes que acepten y apliquen soluciones teóricas. En cambio, como la experiencia práctica de los profesores constituye el origen de los problemas que se deben considerar, hay que reconocer el carácter imprescindible de la participación de los profesionales en la tarea teórica.

En tercer lugar, en la medida en que la teoría de la educación trata de ayudar a los profesionales a afrontar sus problemas de forma más eficaz, las experiencias prácticas concretas en las que se generan estos problemas constituyen tanto el objeto de la investigación teórica como la base de prueba sobre la que han de evaluarse los resultados de esta investigación. Por tanto, hay que reconocer que la teoría sólo adquiere la categoría de "educativa" cuando muestra formas mejoradas de comprender estas experiencias, y sólo adquiere validez educativa cuando esas indicaciones se comprueban y confirman en la experiencia práctica. Esto significa el rechazo de la idea de que la teoría puede elaborarse y comprobarse con independencia de la práctica, utilizándola después para corregir, mejorar o evaluar cualquier práctica educativa, en beneficio de la perspectiva, diametralmente opuesta, de que la teoría sólo adquiere su carácter educativo cuando puede corregirse, perfeccionarse y evaluarse a la luz de sus consecuencias prácticas. En este sentido, la práctica determina el valor de cualquier teoría de la educación, en vez de que la teoría determine el valor de cualquier práctica educativa.

Aceptado el hecho de que emprender una actividad teórica, como la psicología o la sociología, o una actividad práctica, como la educación, supone llevar a cabo algún conjunto reconocible de prácticas y que esas prácticas, que no son más que observaciones humanas, no están libres de preconcepciones teóricas, queda claro que la "teoría de la educación" no es algo creado con independencia de la práctica, que haya de "aplicarse", "implementarse" o "adoptarse" mediante el esfuerzo sostenido de dos partes poco dispuestas. La "educación" no es una especie de fenómeno inerte que pueda observarse, aislarse, explicarse y teorizar sobre él. No existen "fenómenos educativos" aparte de las prácticas de quienes se dedican a actividades edu-

© Ediciones Morata, S. L.

cativas; no hay "problemas educativos" con independencia de los que surgen a partir de esas prácticas, y no existen "teorías de la educación" independientes de las que estructuran y guían estas prácticas. En consecuencia, la única tarea que puede emprender de manera legítima la "teoría de la educación" consiste en desarrollar teorías de la práctica educativa intrínsecamente relacionadas con las propias explicaciones que los profesionales dan de lo que están haciendo, que mejoren la calidad de su participación en esas prácticas y, por tanto, les permitan ejercer mejor.

Por último, quiero volver a mi prometida posdata sobre algunas características más generales de la forma habitual de tratar la relación entre teoría y práctica. Subyacente a la mayoría de los argumentos y contraargumentos en torno a esta cuestión e infectando todos parece haber un miedo instintivo de que prescindir de las disciplinas académicas privaría a la teoría de la educación de todas sus pretensiones de validez, legitimidad y verdad. He tratado de demostrar que el hecho de capitular ante esos temores no sólo da a la "teoría" la custodia exclusiva de estas virtudes intelectuales, sino que, a la vez, condena a la "práctica" a cierta indignidad, devaluándola. Al no reconocérsele una categoría académica ni rigor intelectual, la práctica queda condenada a depender permanentemente de alguna "teoría" externa que la vincule a un pensamiento sistemático convincente del que, en sí misma, carece. Sólo cuando se efectúa esta separación entre la teoría "pura" y la práctica "impura" surge el "problema" de encontrar algún modo de reunirlas. Por supuesto, cualquier propuesta al efecto que considere la práctica como fuente de teoría encontrará una oposición cerrada. Si no fuese así —*si* se concediesen a la práctica atributos teoréticos—, su confianza servil en las disciplinas académicas sería redundante y desaparecerían todos los proverbiales "distanciamientos" entre teoría y práctica.

Este deseo de romper lazos entre teoría y práctica tiene una larga e ilustre historia. En parte, es un legado del intento de PLATÓN de erigir un dominio de orden superior, de "formas" perfectas, que corregiría las imperfecciones de las creencias y acciones ordinarias. También está implícito en la idea de KANT de un "yo" trascendental, numinoso, que estipulara normas absolutas a las que tendría que adaptarse el yo fenoménico terreno. Ahora, como siempre, se ataca a PLATÓN y a KANT por su dualismo. Ahora, como siempre, se critica y se repudia el orden jerárquico y divisor que ellos patrocinaban. Sin embargo, a pesar de este rechazo oficial, las insostenibles divisiones entre saber y hacer, entre pensamiento y acción, siguen dominando y deformando el estudio de la educación. La idea de que la teoría de la educación orienta la práctica educativa sin que ella misma sea orientada por la práctica, de que resuelve problemas prácticos sin que esos problemas penetren en ella sigue vigente. Se pone de manifiesto en la forma de ofrecer la filosofía, la psicología y la sociología como fuentes exclusivas de conocimiento y como agentes especializados para resolver los problemas educativos. Y se refuerza aun más cuando se considera que el deliberado aislamiento de la teoría, "independiente de los valores", con respecto a la práctica, "cargada de valores", es un indicio seguro de que quienes se mue-

© Ediciones Morata, S. L.

ven en el lado de la "teoría" tienen las adecuadas credenciales intelectuales y académicas.

Pueden ponerse muchas objeciones a este tipo de segregación de la teoría con respecto a la práctica, pero conviene hacer hincapié en esto: hasta que la teoría de la educación deje de limitarse a formas de teorización cuya relación con su objeto nunca se tenga del todo en cuenta, siempre dejará intacto el discurso dominante sobre la práctica educativa, por lo que también dejará intacta su pretensión de articular cómo es y cómo debe ser la educación. El discurso de la práctica educativa y no el de una práctica teórica, estructura las percepciones de los profesionales de la educación y, por tanto, estructura la misma realidad educativa. Cuando los profesores hablan del "control del aula" y cuando aluden a "conseguir que los niños trabajen o se comporten mejor", hacen suyas determinadas interpretaciones, adecuadas o no, de las situaciones educativas, pero que siempre podrían ser diferentes. Los propios conceptos de la práctica educativa forman parte de esa práctica, y la misma aparición de unas formas verbales como descripción aceptable de una situación educativa (¿es un problema de "control", de "mala enseñanza" o de "falta de interés"?) configura aun más esa situación y, de ese modo, configura también la clase de decisiones que se adopten para mejorarla o modificarla. Por esa razón, ninguna teoría de la educación que se tome en serio a sí misma puede limitarse al discurso oficial de las disciplinas teóricas ni contentarse con definir otra categoría académica en la que pueda depositarse sin problema otro cuerpo de información teórica, sino que debe esforzarse por examinar la mayor o menor adecuación de los conceptos y teorías que se materializan en el lenguaje de la práctica educativa, articulando la relación entre el discurso educativo y las realidades que este discurso pretende asimilar y describir. Esto no supone transformar la teoría de la educación en una mezcla desestructurada de teoría y práctica ni implica que la teoría de la educación deba restringirse al "aula". Menos aún significa que la filosofía, la psicología y la sociología carezcan de importancia al respecto y haya que oponerse a ellas[10]. Sí hay que oponerse a la tentación de interpretar la teoría de la educación en términos de ideas convencionales de pureza teórica y de acuerdo con la clasificación vigente de disciplinas académicas. La teoría de la educación sólo comenzará a cumplir su cometido original cuando abandone el aislamiento que ella misma se ha impuesto, su ignorancia práctica autocomplaciente y su búsqueda autoinduigente de categoría académica. En la educación, la teoría es una dimensión indispensable de la práctica.

[10] La idea de que las ciencias sociales no tienen aportaciones que hacer al estudio teórico de la educación es tan incompleta como la de que son una especie de "teoría de la educación". En relación con el rechazo de cualquier intento de aislar la teoría de la educación de las perspectivas de las ciencias sociales, véase el Capítulo II.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO II

Teorías de la teoría y de la práctica

La teoría no es sino una práctica a la que se impone una nueva forma de autoreflexividad... La teoría es precisamente una actividad humana que se flexiona sobre sí misma, limitada a una nueva clase de autorreflexividad. Y, al absorber esta autorreflexividad, la misma actividad se transforma [1].

I

Las cuestiones sobre la teoría de la educación tienden a agruparse en dos áreas muy diferentes. Por una parte, están las cuestiones filosóficas que se refieren a la estructura lógica de la teoría de la educación —por ejemplo, las que se plantean en torno a la categoría científica de la teoría de la educación y su relación con las disciplinas "fundamentales". Por otra parte, están los problemas no filosóficos sobre cómo debe utilizarse la teoría de la educación en relación con la práctica educativa —por ejemplo, los correspondientes al modo de presentar la teoría de la educación, "basada en temas" o "basada en problemas", o a la mejor manera de exponerla en la preparación y desarrollo profesional de los profesores. No puede sorprendernos que estas dos áreas suelan tratarse por separado, al menos por dos razones. *En primer lugar*, esto refleja, con mayor o menor exactitud, la vigente división del trabajo entre quienes se ocupan del estudio teórico de la educación (ciencias de la educación) y aquellos cuya principal preocupación consiste en relacionar estos estudios teóricos con los problemas de la práctica educativa (estudios profesionales). *En segundo lugar*, la separación entre las cuestiones filosóficas relativas a la "lógica" de la teoría de la educación y las cuestiones de organización correspondientes a su presentación y utilización constituye un caso particular de la disposición moderna a establecer una drástica distinción entre las cuestio-

[1] EAGLETON (1990, págs. 26-27).

© Ediciones Morata, S. L.

nes "teóricas", que se refieren a la naturaleza del saber, y las "no teóricas" correspondientes a los fines prácticos a cuyo servicio debe ponerse ese saber[2].

Creo que, en la medida en que esta distinción se mantenga anclada en nuestra forma de entender la teoría de la educación, nuestra comprensión de la misma estará deformada y deteriorada, porque, en realidad, esta distinción oculta que las cuestiones "filosóficas" sobre la naturaleza de la teoría de la educación y las "no filosóficas" acerca de cómo se relaciona esta teoría con la práctica no son de ninguna manera dos cuestiones independientes. La razón fundamental de ello es que las ideas sobre la naturaleza de la teoría de la educación son siempre ideas sobre la naturaleza de la práctica educativa e incorporan siempre una concepción tácita de cómo ha de utilizarse la teoría en la práctica. Por tanto, las explicaciones sistemáticas, bien articuladas y explícitas de la teoría de la educación a cuya discusión y análisis son propensos los filósofos son también, y al mismo tiempo, explicaciones menos sistemáticas, desarticuladas y, con frecuencia, implícitas de la práctica educativa. En consecuencia, no hay teorías de la teoría y teorías de la práctica y, además, otras teorías sobre la relación entre ellas. Todas las teorías de la educación son teorías de la teoría y de la práctica.

Si esta afirmación es correcta, habrá que construir la teoría y la práctica de la educación de un modo un tanto diferente del que suelen reconocer y admitir los filósofos y los teóricos, porque de ello se deriva que los filósofos ya no podrán seguir discutiendo cuestiones sobre la "lógica" de la teoría de la educación aparte de las cuestiones relativas a la "lógica" de la práctica educativa. También se sigue de esto que los teóricos de la educación ya no podrán contemplar de una manera la práctica educativa a los efectos de su estudio teórico, y de otra diferente cuando consideren la utilización del fruto de sus estudios en la práctica. En consecuencia, conviene examinar cómo puede llevarse a buen puerto este planteamiento.

II

Consideremos, en *primer lugar*, en qué consiste realizar una práctica educativa. Es evidente que no se trata de una especie de conducta robótica que pueda llevarse a cabo de manera completamente inconsciente o mecánica. Es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales. Por tanto, éstos sólo pueden llevar a cabo prácticas educativas en virtud de su capacidad para caracterizar su propia práctica y para hacerse idea de las prácticas de otros partiendo de la base, por regla general implícita, de un conjunto de creencias

[2] Ante la historia de la cuestión, es evidente que se trata de una peculiar visión moderna de la relación entre aspectos teóricos y prácticos. Véase: Losowicz (1967).

© Ediciones Morata, S. L.

relativas a lo que hacen, de la situación en la que actúan y de lo que tratan de conseguir. Estas creencias pueden ser más o menos coherentes y sistemáticas y, cuanto más lo sean, más se parecerán a una "teoría". Esto no quiere decir que haya una "práctica" observable y una "teoría" no observable en la mente de los profesionales, sino señalar, sin más, que el hecho de realizar una práctica educativa presupone siempre un esquema teórico que, al mismo tiempo, es constitutivo de esa práctica y el medio para comprender las prácticas educativas de otros.

Asimismo, indica que una práctica educativa es también social y que, en consecuencia, el esquema teórico de un profesional individual no se adquiere de forma aislada. Se trata, más bien, de una forma de pensar que se aprende de otros profesionales y se comparte con ellos, que se conserva a través de las tradiciones de pensamiento y práctica educativos en cuyo marco se ha desarrollado y evoluciona. En otras palabras, los esquemas teóricos de los profesionales de la educación tienen una historia: son formas de pensar heredadas en las que deben iniciarse los profesionales para que lo que piensen, digan y hagan se estructure de forma inteligente y coherente[3].

En *segundo lugar,* pensemos en qué consiste dedicarse a una práctica teórica como la psicología, la sociología o la filosofía. Emprender una de estas tareas constituye una actividad social característica que utiliza procedimientos y destrezas específicos, en concordancia con la forma de pensar y actuar apropiada en relación con el marco institucional en que se desarrolla la actividad en cuestión. Cada una de estas formas de pensar y actuar lleva consigo un conjunto interrelacionado de creencias y supuestos básicos que proporcionan reglas y máximas con la doble función de instrucciones para interpretar los hechos y situaciones, y de prescripciones acerca del procedimiento que se debe seguir para que los demás interpreten la práctica propia como la correspondiente a una actividad teórica de un tipo determinado. Así, las expresiones como "teoría psicológica" y "teoría sociológica" pueden utilizarse tanto para denotar los productos teóricos finales de quienes llevan a cabo investigaciones psicológicas o sociológicas (como la teoría psicológica del aprendizaje), como los marcos teóricos concretos que orientan las investigaciones de quienes se dedican a actividades psicológicas o sociológicas (como el conductismo). En pocas palabras, las "teorías" que surgen de la psicología y de la sociología no son más que el resultado, formalmente enunciado, de prácticas regidas, a su vez, por teorías que expresan cómo deben proceder quienes realizan esas prácticas.

Consideremos, por último, todas las ocasiones, demasiado corrientes, en las que los profesionales de la educación leen interpretaciones teóricas de lo que hacen, muy diferentes de las suyas propias. No cabe duda de que esas discrepancias son por completo previsibles, porque, mientras que el grado de inteligibilidad del modo de entender el profesional su propia práctica es, inva-

[3] Puede verse una exposición extensa sobre el carácter social del pensamiento y de la práctica educativos en: LANGFORD (1985).

© Ediciones Morata, S. L.

riablemente, el grado en que coincide con las preconcepciones teóricas de otros profesionales de la educación, la interpretación del teórico de la educación coincidirá con las premisas teóricas que informan las perspectivas al uso o que se estiman adecuadas. En consecuencia, no es extraño descubrir que existan dificultades para relacionar la teoría de la educación con la práctica educativa. Sí resulta sorprendente, en cambio, la medida en que esta dificultad se considera aún como un "distanciamiento" entre la teoría y la práctica y no como el distanciamiento entre teorías rivales acerca de cómo ha de entenderse la práctica educativa[4]. Por razones parecidas, no ha llegado a materializarse la imagen de la teoría de la educación como una forma de cooperación interdisciplinaria. En efecto, dado que la forma de entender la práctica educativa que tiene la psicología de la educación es muy diferente de las ideas de la sociología de la educación y que ambas difieren de las posturas adoptadas por la filosofía de la educación, es difícil averiguar cómo podría tener éxito cualquier intento de establecer este tipo de programa interdisciplinario de investigación.

Visto de este modo, no resulta demasiado difícil entender por qué las interpretaciones rivales de la teoría de la educación se enraízan en interpretaciones rivales de la práctica educativa. Ninguna práctica es independiente de lo que piensan o creen al respecto los profesionales que la llevan a cabo y esto vale para las actividades teóricas y también para las prácticas como la educación. Es más, del mismo modo que la práctica educativa no puede comprenderse sin contar con el pensamiento de los profesionales sobre lo que hacen (y, por tanto, con su teoría al respecto), los teóricos de la educación no pueden observarla de manera teóricamente neutral. Esto no significa que los distintos tipos de teoría de la educación tiendan a "implicar" formas diferentes de práctica educativa, como tampoco que la teoría de la educación pueda "derivarse de" o "basarse en" la práctica educativa, sino que no hay modo de que la teoría de la educación caracterice la práctica educativa que sea, a la vez, teóricamente neutral y capaz de hacer inteligible la práctica así caracterizada.

Una vez aceptado que la realización de una actividad teórica, como la psicología, o una actividad práctica, como la educación, supone siempre la participación en un conjunto identificable de prácticas humanas y una vez reconocido que estas prácticas no están libres de preconcepciones teóricas en menor grado que cualquier otra actividad humana, queda claro que cualquier intento de crear un cuerpo de teoría de la educación con independencia de la práctica, que pueda relacionarse más tarde con cierto mundo no teórico de práctica es, en el mejor de los casos, erróneo. Asimismo, se hace evidente por qué los puntos de vista de las teorías de la educación rivales llevan consigo perspectivas también rivales de la forma de relación entre la teoría y la práctica. Una de las consecuencias evidentes del argumento hasta aquí expuesto es que una concepción de la teoría de la educación, en la

[4] Véase en el Capítulo Primero una exposición más completa de esta cuestión.

© Ediciones Morata, S. L.

medida en que incluya una concepción de la práctica educativa, delimita también el tipo de relación entre teoría y práctica que se estime adecuada. Esto es así porque los esquemas conceptuales utilizados en el estudio teórico de la educación construyen siempre la práctica de manera que garantice que el producto de ese estudio sea relevante y utilizable en la práctica. Por tanto, no es raro encontrar que, cuando el teórico interpreta la práctica como el profesional, la teoría se relacione con la práctica de forma relevante. Sin embargo, cuando el teórico y el profesional interpretan la práctica de maneras radicalmente diferentes, la teoría, desde la perspectiva del profesional, carece de relación con la práctica y resulta irrelevante respecto a sus problemas y preocupaciones prácticos.

Hasta ahora, la finalidad principal de mi argumento ha consistido en demostrar que, cuando se centra la atención crítica en la conexión entre la práctica de la teorización sobre la educación y las prácticas educativas a las que se refiere esa teorización, resulta evidente que la teoría de la educación no sólo identifica la práctica educativa, sino que también configura y define esa práctica. De esto se deduce que las cuestiones sobre la naturaleza de la teoría de la educación y las que se refieren a la naturaleza de la práctica educativa están lógicamente relacionadas. También se deriva que las cuestiones acerca del modo en que cambia la práctica de la teoría de la educación no son independientes de las cuestiones sobre la forma de entender la teoría de la educación.

Hasta aquí, mi argumento se ha basado en un análisis filosófico que pretende iluminar los supuestos a *priori* inherentes a las actividades teóricas y prácticas, y extraer algunas consecuencias de este análisis para comprender cómo se relacionan entre sí la teoría y la práctica. Aunque la teorización de la educación presupone necesariamente las premisas que he tratado de esclarecer, esto no significa que los teóricos de la educación tengan que formularlas de forma consciente, porque el hecho de que dichos teóricos nieguen que están comprometidos con determinada visión de la práctica o con cierta forma de ver la relación entre sus teorías y la práctica no invalida mi argumento. Sólo pondría de manifiesto hasta qué punto los teóricos de la educación habrían considerado los supuestos básicos de su actividad de forma reflexiva o filosófica.

No obstante, al mismo tiempo, el hecho de que mi argumento sea filosófico y abstracto no supone que sea absolutamente imposible su evaluación empírica. La demostración de que el tipo de enfoques de la teoría de la educación al uso no guarda la relación que he afirmado debe mantener con la práctica educativa supondría una seria refutación de mi argumento. En consecuencia, me corresponde ilustrar mi tesis con referencia a la forma en que suele practicarse y comprenderse la teorización sobre la educación. Trataré de hacerlo describiendo las diferentes maneras de "teorizar" cuatro profesores sus propias prácticas, de forma que se manifieste la visión de la "práctica" que llevan consigo y la forma de ver la relación entre teoría y práctica que sostienen.

© Ediciones Morata, S. L.

III

Susan Hughes, John Smith, David Evans y Mary Jones trabajaban en *comprehensive schools* creadas en los años sesenta. Como participantes en un curso universitario de ciencias de la educación, decidieron emprender un estudio "basado en la escuela" en el que fundamentar las decisiones sobre los cambios y mejoras que podrían efectuar en su enseñanza a grupos formados en sus escuelas por alumnos de capacidad no uniforme.

La primera de ellos, Susan Hughes, impartía idiomas modernos y, aunque se consideraba competente y confiaba en sí misma cuando enseñaba a los alumnos mayores de "clases uniformes", también creía que carecía de la destreza y dominio necesarios para enseñar a los alumnos más pequeños de las clases, no uniformes en cuanto a su capacidad. Pensaba que la mejor manera de adquirir esa destreza y dominio consistía en aprender de otros profesores de idiomas modernos más experimentados, que habían desarrollado distintas estrategias, métodos y técnicas para afrontar el tipo de problemas que ella experimentaba. Con este fin, empezó a leer diversos documentos e informes —como los de inspectores escolares sobre la enseñanza de idiomas modernos y los documentos sobre la "buena práctica" de la enseñanza del idioma moderno elaborados por la asociación profesional de profesores de la "asignatura" a la que pertenecía. A partir de esta documentación, comenzó a extraer una serie de recomendaciones prácticas acerca de cómo organizar y enseñar idiomas modernos a grupos de alumnos de capacidad diferente que parecía ajustarse a sus preocupaciones concretas. Después, incorporó estas ideas a su propia práctica docente con grupos de alumnos de distinta capacidad para ver si le ayudaban a mejorar su ejercicio profesional en clase. Por último, escribió un informe descriptivo sobre lo que había hecho, resaltando el valor práctico de las diversas ideas e indicaciones extraídas.

John Smith era profesor de matemáticas y, como el resto de los componentes de su departamento, tenía algunas dudas sobre la enseñanza de su asignatura a grupos de alumnos de distinta capacidad. La política escolar consistía en desarrollar una "economía mixta", de manera que el programa de algunas asignaturas era común desde 1.º a 3.º inclusive, mientras que el de otras difería de acuerdo con las capacidades de los alumnos del grupo después del 2.º curso. Pero, en matemáticas (y en francés) los grupos de alumnos de capacidad diferente sólo funcionaban en 1.º. John y sus compañeros de matemáticas estaban recibiendo presiones para establecer grupos de alumnos de distinta capacidad en 2.º. El sospechaba que los argumentos que apoyaban estas presiones eran más "ideológicos" que "educativos" y que los cambios propuestos para las matemáticas de 2.º se basaban más en sesgos personales que en hechos impersonales. Creía que cualquier innovación tenía que fundarse en un conocimiento científico firme sobre el modo de aprender matemáticas los niños en grupos de alumnos de distinta capacidad. En consecuencia, midió la capacidad de todos los alumnos de 2.º utilizando un test estándar de CI. Después, comparó la tasa de progreso en matemáticas de alumnos pertenecientes a grupos seleccionados según su capacidad,

© Ediciones Morata, S. L.

con la de alumnos incluidos en grupos formados de manera que admitiesen a personas de cualquier capacidad. Como los resultados que obtuvo ponían de manifiesto que los alumnos más capaces progresaban menos cuando pertenecían a grupos de capacidades mixtas, y que los alumnos menos capaces aprendían mejor las matemáticas cuando se les agrupaba, tenía una justificación objetiva para reunir a los alumnos de grupos de capacidades mixtas según su respectiva capacidad. Sobre esta base, John redactó un informe que recomendaba una política específica de matemáticas para los grupos de capacidades mixtas de 2.º con determinadas recomendaciones prácticas para implementar dicha política.

David Evans era profesor de lengua y, aunque (a diferencia de John Smith) era un partidario entusiasta de la enseñanza a grupos de capacidades mixtas, también le planteaba ciertas dificultades. Parecía que su enseñanza en un grupo de capacidades mixtas de 3.º no funcionaba como debería, aunque, en realidad, no sabía por qué. Su preocupación se debía, en parte, a que parecía que los alumnos más brillantes dominaban siempre las discusiones sobre obras literarias en clase. A pesar de sus buenas intenciones, los alumnos menos capaces no participaban. Quería cambiar las cosas, de manera que los alumnos menos capaces participaran en pie de igualdad.

Con este fin, David comenzó a formular algunas preguntas interesantes: "¿quién habla a quién en mis discusiones en clase?"; "¿me dirijo más a unos alumnos que a otros?"; "¿a quiénes?"; "¿mis diálogos con los alumnos difieren de acuerdo con mis presuposiciones sobre la capacidad del interesado?" Para responder a estas cuestiones, David empezó a recoger diversos tipos de datos. En primer lugar, transcribió una serie de grabaciones de discusiones en clase con su grupo de capacidades mixtas de 3.º. Después, preparó una hoja de observación para registrar el tipo de preguntas que hacía ("abierta" o "cerrada"; "objetiva" o "explicativa") y sus respuestas ante la forma de contestar a sus preguntas ("estimulante y afirmativa" o "despreciativa y negativa").

Cuando examinó todos estos datos, David trató de dilucidar lo que significaban y de cristalizar sus pensamientos. Algunos aspectos eran auténticas "inspiraciones". Por ejemplo, se dio cuenta de que, siempre que hacía una pregunta objetiva, parecía dirigirse a un alumno de "capacidad baja", mientras que las preguntas "explicativas" iban dirigidas a los alumnos que creía eran "brillantes". Los datos revelaron también diversos aspectos relacionados con la calidad de las respuestas de los alumnos —con el modo de evitar responder los alumnos a las preguntas y con su esporádica utilización de las preguntas para transmitir información concreta en vez de para promover una auténtica discusión. David redactó sus hallazgos en forma de estudio de casos: una exposición reflexiva, redactada en estilo naturalista, informal, que contenía diversas intuiciones que ayudaban a iluminar y explicar lo que ocurría en su clase. Después, utilizó este estudio de casos como base para una serie de discusiones con otros profesores sobre el mejor modo de promover los objetivos y valores de las clases con alumnos de distintas capacidades.

Mary Jones daba clase de historia. Como David Evans, era partidaria de la enseñanza a grupos de capacidades mixtas. Le preocupaba el hecho

© Ediciones Morata, S. L.

de que siguieran presentes muchos problemas relacionados con la agrupación homogénea de alumnos y con la selección que se suponía contribuiría a solucionar la enseñanza a grupos de capacidades mixtas. Las aspiraciones subyacentes a la abolición de la agrupación homogénea de alumnos —mayor realización personal y mayor igualdad de oportunidades— parecían haber quedado atrás. La enseñanza a grupos de capacidades mixtas no parecía haber hecho menos competitiva, menos jerárquica o más igualitaria la educación. En general, las cosas no había mejorado; si acaso, iban a peor.

En consecuencia, Mary decidió examinar algunas contradicciones evidentes a las que daba lugar la agrupación heterogénea de alumnos. "¿Por qué hay un 'distanciamiento' entre los valores y principios educativos que debería promover la enseñanza a grupos de alumnos de distinta capacidad y la forma en que, en realidad, se desarrolla en mi escuela?" "¿Qué limitaciones pesan sobre la enseñanza a grupos mixtos que la hacen incapaz de reducir el tipo de injusticias y desigualdades que debería contrarrestar?"

Como David Evans, el primer paso que dio Mary consistió en recoger distintas clases de datos cualitativos acerca de las prácticas de la enseñanza mixta en su propia escuela. Pero también le pareció importante situar los datos en un contexto político, cultural e histórico más general. En concreto, pretendía explorar las tensiones que experimentaba entre su práctica docente con grupos de capacidad mixta y la influencia generalizada del marco de ideas y creencias que constituye lo que suele denominarse "meritocracia". Mary trataba de examinar sus propios datos de investigación desde una perspectiva que (a diferencia de John Smith) no consideraba la meritocracia como una teoría científica verificada sobre las diferencias individuales de capacidad. En cambio, contemplaba la meritocracia como una ideología: un conjunto de creencias y prácticas, históricamente contingente y culturalmente específico que, en principio, hacía posible la coherencia de la agrupación homogénea de alumnos con el principio de igualdad de oportunidades pero que, en la práctica, permitía que las escuelas siguiesen distribuyendo las oportunidades de manera injusta y desigual.

Para ello, Mary redactó también un estudio de casos. Pero, además de reflexivo y perspicaz, era crítico e histórico: crítico, no en el sentido de mera oposición al *statu quo,* sino en el de someter al análisis crítico las creencias y supuestos heredados, transmitidos a través de la historia y de la tradición, que aún rigen las políticas y prácticas educativas contemporáneas. Así, el estudio de casos de Mary adoptó la forma de una historia crítica de la escolarización de masas —una historia sensible al contexto social y político a partir del cual se desarrolló y evolucionó la enseñanza a grupos de capacidad mixta.

Aunque estos cuatro resúmenes dejen mucho que desear, son suficientes, sin embargo, para que puedan identificarse los distintos enfoques de la teoría de la educación que adoptan y las diferentes perspectivas que sostienen con respecto a la relación entre teoría y práctica.

© Ediciones Morata, S. L.

El enfoque de "sentido común"

Es el enfoque adoptado por Susan Hughes. Tanto en la teoría como en la práctica, ha sido aceptado rápidamente por los profesionales de la enseñanza, los formadores del profesorado que se dedican a una asig-natura concreta, los políticos, los responsables de la elaboración de normas y por muchos inspectores. Como su nombre indica, engloba todos los enfoques que pretenden fundamentar la teoría de la educación en las ideas de sentido común de los profesionales [5].

En este enfoque, el supuesto básico de que la teoría de la educación puede articularse desde dentro del mundo de la práctica es definitivo, porque como, desde este punto de vista, la práctica incorpora sus propios conceptos y creencias, la teoría de la educación puede contentarse con identificar, codificar y poner a prueba los "principios prácticos" que expresan estos conceptos y creencias. En consecuencia, esos "principios prácticos" no son generalizaciones derivadas de la teoría de la educación ni puestas a prueba por ella. Son, en cambio, generalizaciones adquiridas a través de la observación y el análisis de la práctica, puestas a prueba de forma pragmática en situaciones prácticas. La idea de que la teoría de la educación pueda elaborarse con independencia de la práctica, utilizándose después para evaluar la práctica, se sustituye, en consecuencia, por la postura diametralmente opuesta de que la teoría debe probarse y corregirse a la luz de sus consecuencias prácticas. La práctica determina la validez de la teoría, en vez de que la teoría determine la validez de la práctica.

Construida de este modo, la teoría se relaciona con la práctica recuperando los conceptos, principios y destrezas inherentes a la "buena práctica" y utilizándolos como base del reconocimiento de la competencia práctica y de la corrección de las deficiencias de la actuación práctica. En consecuencia, las cuestiones críticas sobre el valor educativo de cualquier práctica se toman como cuestiones empíricas que pueden responderse en relación con los principios prácticos extraídos de las actividades de quienes se consideran buenos profesionales de las tareas educativas. Desde este punto de vista, la cuestión relativa a lo que constituye una práctica *educativa* es, en gran parte, indiscutible. Dedicarse a la práctica educativa consiste en pensar y actuar de acuerdo con los conceptos, conocimientos y destrezas de una determinada tradición.

El enfoque de la "ciencia aplicada"

Éste es el enfoque de John Smith. A su favor están los psicólogos de la educación de tendencia conductista, los teóricos del *curriculum* basado en objetivos, los investigadores educativos que sostienen el paradigma "tradicional" y todos los que insisten en que cualquier idea defendible de teoría de la

[5] En Pring (1977), aparece una discusión filosófica sobre la función del "sentido común" en la teoría de la educación. Véase un intento más reciente de relacionar el sentido común y la teoría de la educación en Hirst (1983).

© Ediciones Morata, S. L.

educación debe adaptarse a las normas fijadas por la ciencia[6]. Por tanto, en este enfoque, es axiomático que los fenómenos educativos pueden someterse a los métodos científicos de investigación, y que los criterios lógicos de la explicación científica aportan las normas que debe tratar de cumplir la teoría de la educación. Así entendida, la teoría de la educación constituye una forma de "ciencia aplicada" que utiliza generalizaciones empíricamente probadas como fundamento para la resolución de los problemas educativos y para la orientación de la práctica educativa.

Como algunos problemas educativos suponen juicios sobre los fines convenientes, en este enfoque, siempre es preciso separar las cuestiones acerca de los "medios" de las referidas a los "fines" y relacionar esto con la distinción paralela entre "hechos" y "valores". Efectuada esta distinción, resulta evidente que, dado que los problemas sobre los fines educativos suponen juicios de valor que no pueden establecerse de forma científica, no pueden constituir un objeto legítimo de estudio de la teoría de la educación. Sin embargo, las cuestiones sobre los medios más eficaces para alcanzar los fines convenientes son siempre cuestiones objetivas y, como tales, pueden solventarse objetivamente sobre la base del conocimiento científico fundamentado.

Al incorporar esta visión instrumental "medios-fines" de la educación, este enfoque interpreta siempre la práctica educativa como una actividad esencialmente técnica, diseñada para conseguir unos fines educativos especificables. En consecuencia, la "buena práctica" no se determina en relación con los principios prácticos inherentes a una tradición determinada, sino con arreglo a los principios científicos por medio de los cuales pueden producirse del modo más eficaz los resultados educativos deseados.

Así, en el enfoque de la "ciencia aplicada", la teoría no se relaciona con la práctica fundándose en el sentido común de los profesionales, sino sustituyendo el sentido común práctico por el saber teórico de la ciencia. Sólo reemplazando los principios tradicionales de la práctica con los principios impersonales de la ciencia, las pruebas sustituirán la ideología y se eliminarán los valores subjetivos. Y sólo implantando este tipo de teoría de la educación de manera que rija la práctica educativa podrá evaluarse el valor instrumental de la práctica y se diseñarán unas prácticas más eficaces.

El enfoque "práctico"

Éste es el enfoque de David Evans e informa gran parte del pensamiento "antipositivista" en la teoría e investigación curriculares. Por tanto, subyace a la visión "iluminativa" de la evaluación curricular, a los modelos de "proceso" de diseño curricular y al enfoque mediante estudio de casos o "naturalista" de

[6] El fundamento estándar del enfoque de la "ciencia aplicada" puede encontrarse en los primeros capítulos de la mayoría de los libros de texto sobre investigación educativa. Los argumentos filosóficos más claros y de mayor peso en su favor siguen siendo los de O'Connor (1957).

© Ediciones Morata, S. L.

la investigación curricular[7]. Como en el enfoque de la "ciencia aplicada", se considera la teoría de la educación como una forma de investigación orientada al perfeccionamiento del proceso de decisión práctica. Difiere de aquel enfoque en la oposición a aceptar la restricción de la idea de "teoría" a las generalizaciones empíricas o a cualquier asimilación de la esfera de lo "práctico" a la de lo "técnico".

En este enfoque, decir que la educación es una actividad práctica es conceder que se trata de una forma abierta, reflexiva, indeterminada y compleja de acción humana que no puede regirse por principios teóricos u orientarse por reglas técnicas. En consecuencia, desde este punto de vista, es erróneo creer que la teoría de la educación pueda ofrecer un conocimiento científico riguroso mediante el que sea posible regular y controlar la práctica. Sólo puede ofrecer una forma de saber siempre insegura e incompleta pero que, sin embargo, puede aportar un fundamento para hacer juicios sabios y prudentes sobre lo que deba hacerse en una situación práctica concreta.

Pensado de este modo, la meta del "enfoque práctico" de la teoría de la educación consiste en proporcionar un saber práctico, lo que procura mediante la rehabilitación del arte de la "deliberación" como fundamento para hacer juicios educativamente defendibles acerca de la forma de intervenir en la compleja vida del aula y de la escuela. Con este fin, ofrece a los profesionales teorías interpretativas que describen su situación práctica de manera que pueda ayudarles a descubrir sus valores subyacentes y a poner de manifiesto los supuestos básicos tácitos y, hasta entonces, inconscientes, inherentes a su trabajo.

Por tanto, desde este punto de vista, la práctica educativa constituye una acción comprometida en sentido moral: se trata de una actividad esencialmente ética, regida por valores educativos básicos y no por preocupaciones instrumentales o utilitarias. Pero, aunque la práctica educativa supone siempre objetivos e intenciones morales, éstos no se consideran "fines" con respecto a los cuales la práctica sea el medio técnico, sino compromisos educativos que sólo pueden realizarse *en* y *a través de* la práctica. En consecuencia, la práctica no se contempla como un proceso instrumental orientado a fines educativos prefijados, sino como una actividad fluida en la que tanto la elección de medios como de fines se rige por valores y criterios inmanentes al mismo proceso educativo: criterios que sirven para distinguir la práctica educativa de la que no lo es, y la buena práctica educativa de la indiferente o de la mala.

Habida cuenta de esta visión de la práctica, el objetivo de la teoría no consiste en estimular la adaptación a una determinada tradición y, aún menos, en garantizar la adecuación a las prescripciones científicas. En cambio, pretende estimular la disposición a hacer juicios profesionales enriquecidos por los principios educativos e informados por la comprensión consciente del carác-

[7] Las raíces del enfoque "práctico" son claramente aristotélicas. Su defensor moderno más elocuente en el campo de la educación es SCHWAB (1969). REID (1978) explora el papel del pensamiento "práctico" en la teoría y la investigación curriculares.

© Ediciones Morata, S. L.

ter moral del papel del educador. La teoría se relaciona con la práctica iluminando a los profesionales; aspira a educarlos, a intensificar sus intuiciones y a estimular sus compromisos de manera que puedan examinar con mayor intensidad los aspectos que subyacen a sus ideas y prácticas. Entendida así, la teoría de la educación no es una "ciencia aplicada", sino una especie de *Geisteswissenshriften* o "ciencia moral".

El enfoque crítico

Éste es el enfoque de Mary Jones. Aunque este enfoque todavía no ha penetrado por completo en el campo de la educación, está comenzando a suscitar interés porque ofrece un modo de reconstruir la teoría de la educación en el que se reconocen y preservan las intuiciones de los enfoques de "sentido común", de "ciencia aplicada" y "práctico". Así, aunque comparte la idea "práctica" de que la teoría de la educación debe enraizarse en las creencias y formas de ver las cosas de sentido común de los profesionales, rechaza la idea de que estas creencias y formas de ver no puedan determinarse ni explicarse, de paso, en términos objetivos. De modo parecido, aunque comparte la convicción del enfoque de la "ciencia aplicada" de que, en las situaciones educativas, puedan darse factores operativos causales, se opone a inferir de ello que la teoría de la educación pueda elaborarse sin referencia a las interpretaciones y formas de ver de sentido común que utilizan los profesionales[8].

Al tratar de reconciliar la preocupación "práctica" por la comprensión subjetiva con la importancia que el enfoque de la "ciencia aplicada" da a la explicación objetiva, el enfoque crítico pretende explicar cómo los factores objetivos pueden limitar la racionalidad de las creencias de los profesionales, deformando así su modo de ver la práctica que realizan. Por tanto, toma como objeto propio las creencias incuestionadas, las verdades evidentes de por sí y las ideas de sentido común de los profesionales, con el fin de mostrar que éstos pueden ser el resultado de determinadas condiciones causales antecedentes —como ciertas formas de estructura social— de las que los profesionales pueden ser inconscientes pero que, sin embargo, actúan para impedirles el desarrollo racional de su cometido educativo. Y ello en virtud de la convicción de que, cuanto mejor conozcan los profesionales los orígenes causales de sus ideas y creencias, más capaces serán de determinarlas racionalmente. En consecuencia, el enfoque crítico no acepta la afirmación determinista de que, al estar determinada la práctica de forma causal, sea

[8] La base filosófica de la teoría crítica se asocia invariablemente con los escritos de HABERMAS (1972, 1974, 1979). Sin embargo, sus intuiciones fundamentales son evidentes en gran parte de la bibliografía de la filosofía de las ciencias sociales. Véanse, por ejemplo: MACINTYRE (1971), BERNSTEIN (1972) y FAY (1975). Véase en CARR y KEMMIS (1986) una tentativa de desarrollo del enfoque crítico de la teoría y la investigación de la educación. Véase en INGLIS (1985) un análisis "crítico" del *curriculum*.

© Ediciones Morata, S. L.

inalterable. En cambio, opera sobre la base de que los profesionales sólo conseguirán someter sus creencias y prácticas a un mayor autocontrol racional si se les ayuda a adquirir mayor conciencia de los determinantes causales de las mismas.

Por tanto, el objetivo del enfoque crítico consiste en aumentar la autonomía racional de los profesionales; y trata de conseguirlo interpretando la práctica educativa no sólo como una práctica moral, sino también social, históricamente situada, culturalmente implantada y, en consecuencia, siempre vulnerable a la deformación ideológica. Así, la práctica educativa se interpreta siempre como "problemática", no porque dé lugar a problemas prácticos a los que puedan aplicarse soluciones teóricas, sino porque los fines que persigue, las relaciones sociales que crea, la forma de vida social que contribuye a sostener pueden reconsiderarse críticamente respecto al modo en que apoyan o impiden el progreso y el cambio educativos auténticos.

Así entendido, el enfoque crítico, como el "práctico", trata de educar a los profesionales promoviendo el conocimiento de sí mismos. Lo que lo caracteriza es que pretende promover un conocimiento de sí mismo que no sólo "ilumine" a los profesionales sobre sus creencias y formas de ver las cosas, sino que también los emancipe de las creencias irracionales e ideas erróneas que han heredado de la costumbre, la tradición y la ideología. Para ello, emplea el método de la crítica de la ideología: un método de reflexión crítica que emprenden los profesionales con el fin de explorar la irracionalidad de sus creencias y prácticas de sentido común y localizar el origen de esta irracionalidad en el contexto institucionalizado y en las formas de vida social de las que han surgido. Al invitar a los profesionales a que consideren la racionalidad de sus prácticas en un contexto histórico y social más amplio, la crítica de la ideología ofrece un medio en el que las ideas deformadas pueden hacerse transparentes, privándolas de su fuerza. Concebida como un proceso de crítica de la ideología, la relación entre teoría y práctica no consiste en la aplicación de la teoría a la práctica ni en derivar la teoría de la práctica. En cambio, al recuperar la reflexión como categoría válida del conocimiento, el enfoque crítico interpreta la teoría y la práctica como campos mutuamente constitutivos y dialécticamente relacionados.

IV

En cierto modo, el orden en que he situado estas distintas visiones de la teoría y la práctica refleja la forma en que ha evolucionado la historia de la teorización educativa durante el último siglo, más o menos. En otro sentido, las categorías que he adoptado pueden considerarse como un intento burdo de reafirmar las distinciones aristotélicas clásicas entre las ciencias "teoréticas", "productivas" y "prácticas", con sus respectivas formas características de teorizar (*episteme, poietike* y *praxis*) y sus particulares disposiciones orientadoras (*theoria, technie, phronesis*). No obstante, sería más exacto decir que las categorías pretenden reflejar el punto de vista de HABERMAS acerca de que las cien-

© Ediciones Morata, S. L.

cias humanas y sociales pueden adoptar tres formas generales (empírica, interpretativa o crítica), cada una de las cuales se basa en una interpretación diferente de la naturaleza de la acción humana y de la vida social (instrumental, comunicativa y reflexiva), incorporando cada una distintas preferencias sobre el tipo de objetivo práctico (o "interés humano") al que tienda la teorización científica social (técnica, práctica o emancipadora)[9]. En efecto, he tratado de argumentar que las diversas formas de teoría de la educación no sólo constituyen interpretaciones diferentes de la naturaleza de la práctica educativa, sino que incorporan distintos puntos de vista respecto al fin práctico de la teoría.

Aunque sospecho que las consecuencias de esta argumentación son de largo alcance, mis comentarios finales se limitan a unas breves observaciones sobre sus consecuencias para el estudio de la educación. En la actualidad, el interés teórico por los conceptos de "teoría" y de "práctica" se expresa de un modo que no reconoce por completo su mutua interdependencia, permitiendo que las discusiones de la teoría de la educación se desarrollen en un aislamiento casi total respecto a las discusiones que versan sobre la práctica educativa. Me parece que este estado de cosas se debe, en parte, al hecho de que seguimos utilizando formas de investigación educativa en las que puede dejarse de lado por completo el contexto social y cultural en donde queda incluida nuestra comprensión contemporánea de los conceptos de teoría y de práctica. Así, no sólo corremos el riesgo de concentrar nuestras investigaciones en una variante del concepto de teoría de la educación, excluyendo todos los demás, sino que nos exponemos al peligro de ofrecer una garantía falsa de que el concepto de teoría que apoya cualquier concepto de práctica es dominante en un medio cultural determinado. Creo que, precisamente porque parece conferir legitimidad intelectual a un concepto de teoría de la educación que es históricamente contingente y culturalmente específico, se acusa con frecuencia a este tipo de teorización educativa de servir para ocultar una ideología, en vez de ponerla de manifiesto.

En este capítulo, he tratado de indicar que la teorización educativa sólo podrá eliminar las sospechas sobre su función ideológica cuando se dedique menos a descubrir la "lógica" de la teoría de la educación y más a recuperar la lógica de la práctica educativa implícita en sus propias estructuras conceptuales —una lógica que los teóricos de la educación nunca defienden de manera explícita, pero que siempre suscriben implícitamente. Sólo podremos empezar a reconocer las preconcepciones constitutivas de nuestra comprensión actual de la teoría y de la práctica de la educación y de la relación entre ambas, cuando expongamos y articulemos esta lógica. Y sólo mediante una crítica rigurosa de estas preconcepciones podrán estar seguros los teóricos de la educación de que lo que tienen que decir sobre la práctica de la educación no está contaminado por deformaciones ideológicas ni corroído por la complacencia intelectual.

[9] HABERMAS (1972).

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO III

La adopción de una filosofía de la educación

En su mayoría, los hombres son filósofos, en la medida en que participan en la actividad práctica porque, en su actividad práctica, está implícitamente contenida una concepción del mundo, una filosofía... Desde el momento en que cada uno ingresa en el mundo consciente, uno de los muchos grupos en los que se integra de manera automática impone mecánicamente esta concepción del mundo... La filosofía no es, por tanto, la intrusión en la vida cotidiana de un saber ajeno, esotérico y ocioso, sino una dimensión esencial de la experiencia humana esencial. La filosofía es renovar y hacer crítica una actividad ya existente... es la crítica y la coronación del sentido común [1].

I

Casi seguro que el título de este capítulo provoca sensaciones de sospecha y de incomodidad. ¿Acaso la "filosofía de la educación" no es un ejemplo primordial de la clase de teorizaciones irrelevantes que deben restringirse hasta su práctica exclusión ante las realidades sangrantes de las situaciones escolares concretas? No cabe duda —continúa la argumentación— de que la experiencia práctica de la enseñanza aporta suficientes problemas sin la "intrusión" de este tipo de "conocimiento ajeno y esotérico".

Dado que trabajo principalmente en el extremo de la "teoría" del asunto de la educación, me resulta difícil asimilar este tipo de actitud —sobre todo, porque estoy convencido de que contiene gran parte de verdad. Sin embargo, también creo que contribuye al mantenimiento de una idea errónea que ha impedido durante mucho tiempo el desarrollo de unas relaciones adecuadas entre teóricos y prácticos: las ilusiones gemelas de que unas personas "teorizan" sobre la educación pero no realizan actividad práctica alguna, mientras

[1] GRAMSCI (1971).

© Ediciones Morata, S. L.

que otras "practican" la educación sin emprender ningún tipo de teorización. Para que esto fuese cierto en alguna medida, la enseñanza tendría que ser una especie de conducta mecánica ejecutada por personajes robóticos de manera completamente inconsciente. Pero la enseñanza no es así, sino una actividad desarrollada conscientemente que sólo puede hacerse inteligible con referencia a formas de pensamiento muy complejas en relación con la idea que tienen los profesores acerca de lo que hacen. Y esta "forma de pensamiento" proporciona el fundamento teórico con respecto al cual explican y justifican los profesores sus acciones, toman decisiones y resuelven problemas. En consecuencia, cualquier persona que se dedique a la enseñanza debe poseer ya alguna "teoría" que oriente sus prácticas y las haga inteligibles.

Además de ser una actividad consciente, la enseñanza es también una actividad social. Decir esto supone conceder que la teoría que estructura los pensamientos y prácticas de los profesores no la crean éstos por su cuenta, sino que se trata de una forma de pensar y de actuar en la que se inician los profesores noveles y que se mantiene mediante la rutina: las actividades sociales cotidianas que se desarrollan en las escuelas. Es, por tanto, una forma de pensamiento heredada (o, con la expresión de GRAMSCI, "mecánicamente impuesta") de la que los profesores extraen su "saber artesano" de sentido común. En pocas palabras, es lo que, en la comunidad docente, "todo el mundo sabe".

Los profesores exponen y articulan su comprensión teórica de las actividades que realizan cuando describen y explican aspectos como su elección de métodos docentes, sus actitudes acerca de la disciplina y la selección de contenidos curriculares que hacen. Ahora bien, si, además, se plantean otras cuestiones sobre la mayor o menor adecuación de estas descripciones, la discusión se convierte en "filosófica". Aparecen preguntas sobre el modo de justificación de la elección de métodos docentes, sobre los fines que pretenden los contenidos curriculares seleccionados y —si el hilo de las cuestiones se alarga lo suficiente— sobre el significado que se pretende dar a la educación. Cuando formulan respuestas a estas preguntas, los profesores revelan, en realidad, las claves de la estructura conceptual completa en cuyo contexto se diseñan y ejecutan sus normas y prácticas. Y, en la medida en que los profesores traten de justificar sus respuestas, procuran demostrar la racionalidad de las "filosofías de la educación" en cuyo marco operan.

En consecuencia, la "filosofía de la educación" no es una especie de teoría académica ante la que los profesores en ejercicio puedan permanecer indiferentes. Se contiene, de forma más o menos implícita, en los supuestos, valores y creencias de sentido común que subyacen a las actividades prácticas diarias. Es más, en la medida en que este pensamiento de sentido común constituye las pautas básicas de pensamiento en cuyos términos dan sentido los profesores a lo que hacen, define el punto de partida adecuado para teorizar sobre su práctica educativa. Esto no quiere decir, por supuesto, que el sentido común de los profesores deba constituir el fundamento sobre el que se construya la filosofía de la educación, ni que tenga que aceptar las creen-

© Ediciones Morata, S. L.

cias y supuestos básicos que lleva consigo, porque la característica distintiva del sentido común no consiste en que sus creencias y supuestos básicos *sean* verdaderos, sino que es un estilo de pensamiento en el que la verdad de estas creencias y premisas se da por supuesta y se considera de por sí evidente. Lo que es de sentido común es *ipso facto* incuestionable y no hace falta justificarlo. Sin embargo, al mismo tiempo, como el pensamiento de sentido común es una forma de pensamiento heredada, siempre contiene creencias y premisas que son productos de las costumbres, los mitos y los prejuicios del pasado[2].

En consecuencia, la tarea inicial no se refiere tanto a la filosofía de la educación que deban "adoptar" los profesores, sino a caracterizar las distintas "filosofías" que se han desarrollado a partir del contexto práctico de la enseñanza y sirven ya de base a las concepciones de la educación que mantienen la mayoría de los profesores. Quiero decir con esto que las diversas filosofías de la educación adoptadas por la comunidad docente para definir y defender sus prácticas se reúnen en dos grupos característicos. Los denominaré "tradicional" y "progresista liberal", pero, con ello, quiero señalar que hay que utilizar estos nombres con precaución. Sería un error dar por supuesto que la concepción que cualquier profesor tenga acerca de lo que hace pueda incluirse con toda claridad en una de estas posturas. Las categorías "tradicional" y "progresista liberal" no son sino simples constructos de "tipos ideales" lo bastante coherentes para discernir algunas líneas, más o menos consistentes, de perspectivas y acciones educativas actuales.

II

La filosofía "tradicional" tiene sus raíces en la sociedad preindustrial, y predominó desde la época clásica hasta el siglo XVIII. Su visión de la sociedad es aristocrática y concuerda con la imagen de PLATÓN de una sociedad regida por un grupo de elite que actúa como custodio de los valores tradicionales y de verdades universales. Dado que la función primordial de la educación consiste en preparar una elite intelectual para que desempeñe el cometido de preservar la herencia cultural de la sociedad, el *curriculum* adecuado para esta elite (pero sólo para esta elite) es un *curriculum* académico en el que predominen las lenguas clásicas, la historia, las matemáticas, la gramática y la literatura, dejando de lado en gran medida las materias "modernas", como las ciencias y la tecnología. Para garantizar el mantenimiento de los niveles de "excelencia académica", hace falta una selección rigurosa, exigiéndose a los profesores que sean maestros, verdaderas autoridades en la enseñanza de una disciplina académica, en un plano formal, instructivo y didáctico. El aprendizaje es sistemático, disciplinado y basado en gran medida en los libros. La evaluación del aprendizaje se lleva a cabo mediante exámenes formales

[2] POPPER (1972).

© Ediciones Morata, S. L.

diseñados para comprobar la adquisición de conocimientos abstractos y el dominio de destrezas cognitivas.

La filosofía "progresista liberal" de la educación surgió en los siglos XVIII y XIX, con la aparición de las sociedades liberales de Europa occidental. Dentro de esta ideología, la principal función reproductora de la educación no es cultural, sino política, para reproducir las formas de vida social en las que los individuos, libres e iguales, puedan determinar su propia versión de la "vida correcta" y participar colectivamente en la formulación del bien común de su sociedad. Por tanto, su visión de la sociedad es igualitaria y debe gran parte de su inspiración a los ideales políticos que hace suyos *El contrato social* de ROUSSEAU y sus puntos de vista románticos y libertarios sobre la educación que expresó en su *Emilio*.

En el marco de una ideología "progresista liberal", el objetivo de la educación es la autonomía racional y la libertad. La educación es un proceso de desarrollo racional basado en la humanidad común a todos, y no un proceso de adquisición cognitiva basado en el saber autorizado de una elite intelectual. Por eso, el *curriculum* refleja las necesidades evolutivas de los alumnos más que la cultura de la sociedad y su contenido se define, en gran medida, sobre la base de las necesidades e intereses de los alumnos. Las asignaturas tienen una función curricular muy limitada y la transmisión pasiva del saber de la sociedad se subordina siempre al desarrollo activo de la comprensión de los alumnos. El profesor es, ante todo, un guía más que un instructor y la enseñanza consiste, en gran medida, en estimular la curiosidad natural de los alumnos y en facilitar sus propias indagaciones.

Quizá sea útil representar en forma de diagrama estas dos filosofías de la educación, como aparecen en el Cuadro 3.1.

Conviene hacer tres observaciones relacionadas acerca de la forma habitual de presentar y describir estas filosofías de la educación. *En primer lugar*, el hecho de que se analicen con frecuencia de manera ahistórica no debe ocultar que cada una es producto de un período histórico determinado y que surgió como respuesta a nuevas circunstancias sociales y a condiciones culturales cambiantes. *En segundo lugar*, el hecho de que estas filosofías de la educación se representen de manera que se excluyan entre sí no debe encubrir el grado en que, en la práctica, se mezclan y solapan. Y tampoco el hecho de que se presenten como filosofías opuestas debe hacer olvidar que comparten importantes semejanzas. Por ejemplo, ambas consideran que la educación está intrínsecamente relacionada con el desarrollo de las capacidades de los alumnos para el pensamiento autónomo racional. Por supuesto, el significado de conceptos como "pensamiento racional" y las razones de que la "autonomía" se contemple como objetivo educativo serán muy diferentes en cada una de las perspectivas. Así, en la filosofía tradicional, se afirma a menudo que la iniciación en un conjunto predeterminado de disciplinas académicas constituye un prerrequisito esencial para conseguir el desarrollo intelectual y la autonomía racional. Sin embargo, en la filosofía progresista, como se da mayor importancia a la naturaleza del alumno en cuanto individuo que piensa de forma activa, se defiende que sólo es posible conseguir la auto-

© Ediciones Morata, S. L.

CUADRO 3.1

Filosofías de la educación tradicional y progresista liberal

	Tradicional	*Progresista liberal*
Perspectiva política	Conservadora	Liberal / comunitaria
Visión de la sociedad	Elitista	Igualitaria
Lema educativo orientador	"Excelencia académica"	"Aprender de la experiencia"
Textos canónicos	*La República* de PLATÓN	*Emilio* de ROUSSEAU
Tipos de escuelas	*Grammar schools*	Escuelas comunitarias
Organización del aula	Agrupación rígida de alumnos sobre la base de la capacidad intelectual	Agrupación flexible de alumnos sobre la base de las necesidades e intereses
Contenidos curriculares	Centrados en las materias: diferenciación rígida de asignaturas	Centrados en el niño: diferenciación débil de materias
Conocimiento curricular	Conocimiento objetivo	Conocimiento subjetivo
Función del profesor	Experto, transmisor de la herencia cultural	Facilitador, que capacita a los alumnos para el aprendizaje personal
Métodos de enseñanza	Instrucción formal	Métodos de "descubrimiento"
Procedimientos de evaluación	Exámenes tradicionales para comprobar la adquisición de conocimientos	Evaluaciones informales del desarrollo cualitativo de la comprensión de los alumnos

nomía futura de los alumnos ayudándoles a desarrollar de forma más coherente e inteligente su pensamiento actual.

Además de esta preocupación compartida respecto al pensamiento autónomo racional, hay otra presunción común que no debemos pasar por alto: la creencia compartida de que hay que justificar y defender racionalmente las prácticas educativas. En el mismo proceso de elaboración de sus argumentos sobre los fines de la educación, las filosofías tradicional y progresista liberal asumen la convicción de que la educación debe tener un fin y un valor intrínsecos. En realidad, sólo a causa de la común convicción de que las prácticas educativas suponen siempre un compromiso de este tipo, los profesores sienten siempre la necesidad de entregarse a discusiones "filosóficas" sobre lo que esencialmente pueda ser la naturaleza de este valor. Si los profesores no percibiesen ningún fin intrínseco de la educación, es decir, si no emplearan ningún criterio educativo característico, no serían capaces de identificar siquiera una práctica educativa diferente de la de adoctrinar o lavar el cerebro a los alumnos. En resumen, sin una "filosofía de la educación", desaparecerían las concepciones de ellos mismos como educadores.

© Ediciones Morata, S. L.

III

He llamado la atención sobre estas semejanzas no para dar la impresión de que no existen diferencias importantes entre las filosofías tradicional y progresista liberal, sino para demostrar que, en la medida en que ambas tratan de dar fundamentos racionales a sus respectivas concepciones de la educación, ambas invitan a un análisis y evaluación críticos. La evaluación de su coherencia y orden intelectual es una tarea difícil e importante que debe efectuar cualquier profesor autocrítico. Pero aún es más difícil la tarea de relacionar *cualquiera* de estas filosofías de la educación con las realidades de la práctica educativa, porque la triste verdad es que las promesas y expectativas que suscitan ambas filosofías nunca suelen materializarse. Observemos cualquier aula y es muy probable que lo que allí sucede se parezca muy poco a la filosofía de la educación de los profesores o de la escuela. Cuando digo esto, no me refiero a las habituales discrepancias entre las prescripciones que fluyen de cualquier filosofía "oficial" de la educación y la clase de prácticas educativas que se llevan a cabo en la realidad. Me refiero a las contradicciones que existen entre lo que los profesores y las escuelas *piensan* y *dicen* que hacen y lo que de verdad *están* haciendo. En las escuelas y demás instituciones educativas hay siempre un mundo de diferencias entre las creencias de los profesores acerca de sus prácticas educativas y las prácticas mismas.

Voy a poner un par de ejemplos del tipo de desconexiones en que estoy pensando. La creencia de que los alumnos deben "aprender lo que les interese" es un postulado de la filosofía progresista liberal que suscita un apoyo considerable. Sin embargo, cuando adoptan esta idea, los profesores descubren pronto que lo que ellos quieren que aprendan los alumnos y lo que a éstos les interesa son dos cosas muy diferentes. En consecuencia, casi de inmediato, el verdadero sentido de la idea de "enseñar lo que interesa" se reinterpreta de manera que aluda a la práctica de presentar la materia señalada por el profesor "de forma interesante". Así, por ejemplo, al tratar de hacer que los alumnos aprendan biología "por su interés", el profesor puede utilizar el interés de los alumnos por los animales. Pero, sin duda, al hacer esto, no hace interesante la biología; el "interés" que los alumnos puedan tener por la biología se deriva exclusivamente de que es un medio para satisfacer su interés por los animales. Nunca se llega a plantear la cuestión de si la biología interesa a los alumnos ni si la biología es interesante en sí misma.

Nadie debe hacerse ilusiones de que este tipo de deformaciones se limite a los intentos de adoptar una filosofía progresista liberal; también está siempre presente en las prácticas de los profesores partidarios de un enfoque más tradicional. Veamos, por ejemplo, el caso de los partidarios de las filosofías tradicionales que explican y justifican la enseñanza de la historia señalando su importancia para desarrollar una forma característica de pensamiento sobre la cultura y la sociedad contemporáneas. Ahora bien, en la práctica, la historia no suele enseñarse como una forma característica de pensamiento, sino como una serie de fechas, acontecimientos y datos con

© Ediciones Morata, S. L.

que los alumnos poco más pueden hacer que aprenderla de memoria y retenerla. Aunque parece que muchos profesores creen que, enseñando de este modo la historia, aplican una filosofía tradicional, "centrada en la materia", nada más lejos de la verdad. En vez de enseñar a los alumnos a aprender el proceso del pensamiento histórico, se les induce únicamente a adquirir los productos del pensamiento histórico de otros. Más aún, esta estrategia general de presentar las distintas disciplinas académicas como cuerpos inertes de conocimientos infecta, hasta donde alcanzo a ver, toda la enseñanza por asignaturas. Las ciencias naturales, la literatura, la geografía y demás no se enseñan como formas características de pensamiento y de comprensión, sino como una dieta, más o menos monótona, de hechos aislados que los alumnos tienen que digerir y regurgitar para tener alguna oportunidad de éxito.

¿Por qué ocurre esto? ¿Por qué les resulta tan difícil a profesores reflexivos e inteligentes poner de acuerdo sus prácticas con sus creencias e ideas? ¿Qué provoca la deformación de las ideas educativas de los profesores y por qué se frustran con tanta facilidad sus intentos de llevar a cabo unas prácticas educativas más coherentes y racionales?

No es difícil descubrir las claves que permitan responder estas preguntas. Una de las características duraderas de la retórica desescolarizadora de los primeros años setenta es la intuición de que las actividades de las escuelas, con independencia del tipo de filosofía de la educación que asuman, se rigen firmemente por una visión de la educación que no es "tradicional" ni "progresista liberal", que nunca se formula ni defiende de un modo oficial y que, en consecuencia, nunca necesita dar explicación racional alguna de sus méritos. Las escuelas están obligadas a actuar así porque, además de instituciones educativas, son instituciones sociales y, como tales, tienen una lógica interna que, de modo inevitable, las impele hacia un *curriculum* "oculto" que inculca los valores morales, sociales y políticos predominantes[3]. Por tanto, a los profesores no les resulta difícil practicar lo que predican por fallos y debilidades propios, sino porque las escuelas deben reflejar los objetivos y las presiones de la sociedad contemporánea. En consecuencia, las protestas de los profesores acerca de que desarrollan unas normas o prácticas educativas, sean tradicionales o progresistas, no son, a menudo, más que racionalizaciones artificiales cuyo fin consiste en hacer más soportables aquellos objetivos y presiones. El ingenio que muestran las escuelas al absorber, como una esponja, cualesquiera ideas nuevas sin modificar básicamente nada, no sólo indica el poder de las fuerzas sociales que configuran las instituciones educativas, sino que también indica cómo el problema de "adoptar una filosofía de la educación" pertenece más bien al campo de la filosofía política y social que a la "filosofía de la educación" de cualquier filósofo. Pero, más aún, revela cómo todo pensamiento filosófico sobre la educación es siempre una cuestión de captar, a través del pensamiento reflexivo autocrítico, los objetivos y el

[3] ILLICH (1971).

© Ediciones Morata, S. L.

estilo de la sociedad y la función de la educación con respecto a la consecución de este objetivo y al mantenimiento de dicho estilo. Precisamente porque los objetivos y el estilo de la sociedad contemporánea son incompatibles con cualquier filosofía racional de la educación, un profesor que trate de poner en práctica la creencia de que la educación debe tener objetivos que pueda justificar y un estilo que pueda aceptar tendrá que enfrentarse a una corriente que, con toda probabilidad, le abrumará. Desarrollemos esta afirmación.

En la mayoría de las escuelas, la dominación que ejerce una mentalidad de escala es fundamental. Las destrezas que aprenden los alumnos en la escuela primaria se enseñan porque hacen falta en las escuelas secundarias. Hay que aprender las asignaturas del *curriculum* de la escuela secundaria para conseguir las calificaciones necesarias para el ingreso en la enseñanza superior que, a su vez, es un prerrequisito necesario para conseguir un buen empleo. Ahora bien, hay que hacer hincapié en que da la sensación de que ninguno de los escalones concretos de esta escalera tiene un valor educativo intrínseco. Parece, por tanto, que la educación tiene sólo un valor instrumental como medio para obtener algo distinto de la educación misma. Vista de este modo, la educación no tiene nada que ver con el desarrollo de la autonomía racional y de la libertad intelectual. Su único fin consiste en proporcionar a las personas las actitudes y destrezas necesarias para tener éxito en una sociedad en la que este tipo de racionalidad instrumental es endémico.

Como los profesores no suelen considerar la educación como un medio instrumental para alcanzar algún fin no educativo, sus filosofías no se adaptan bien a este tipo de sociedad. Sin embargo, como estamos tan imbuidos del carácter distintivo de nuestra época, la idea de que la educación es un medio para satisfacer necesidades materiales nos parece evidente a todos. Esta omnipresente mentalidad instrumental hace casi imposible la adecuada implementación de cualquier filosofía coherente de la educación. La presión para equipar a los alumnos con las capacidades y valores necesarios para que se adapten a esta forma de vida es casi irresistible. Es posible, incluso, que los profesores más decididos, que no quieren que sus alumnos fracasen, tengan que dejar de lado su educación para asegurar su valor de mercado. Y pronto se darán cuenta de que tratar de responder cuestiones sobre el *curriculum* en términos de su valor y su objetivo educativos no convencerá a los políticos ni a los padres que, en general, piden respuestas instrumentales en relación con las funciones que desempeña la educación como medio para otra cosa. Para los políticos, el cometido de la educación consiste en proporcionar una mano de obra adecuada y en aumentar el producto nacional bruto; para los padres, consiste en adquirir capacidades, *status* y una carrera. Y para los alumnos que asimilan las reglas del juego, la educación se convierte pronto en una cuestión de ganar menciones, puntos y notas, y adquirir los certificados y títulos que les conduzcan a un buen empleo. Sobre todo, como las filosofías de la educación de los profesores son incompatibles con la función que nuestra sociedad asigna a las escuelas, su realización es casi imposible. La adopción de una filosofía de la educación es muy difícil porque exige todo lo que la sociedad tiende a negar.

© Ediciones Morata, S. L.

IV

En conclusión, demos una ojeada final a ambas formas —la que defiendo y la que ataco. Estoy *en contra* del uso instrumental de las escuelas para fines diferentes de los educativos. Cuando ocurre esto, la capacidad de los alumnos para pensar de forma racional y crítica es el precio que tienen que pagar para conservar unos dudosos valores sociales. Estoy *a favor* del desarrollo de prácticas educativas en las que lo importante sea la educación de los alumnos. Estoy *a favor* de que se reconozca que la educación no sólo tiene una utilidad social o un uso productivo, y que los intentos de caracterizarla en estos términos sólo consiguen destruirla y degradarla.

Pero, aparte de lo que yo opine a favor y en contra, parece que lo importante es esto: todos los profesores se enfrentan, en un momento u otro, al dilema personal de decidir si se comprometen con su cometido educativo o si desempeñan su papel, realizan sus expectativas y dejan el compromiso a otros. Una cosa es adquirir un conjunto de sofisticadas competencias docentes y dominar la complejidad de las modernas ayudas tecnológicas y otra muy distinta que la máxima preocupación profesional sea el carácter educativo de la enseñanza. En la sociedad contemporánea, este tipo de preocupación se considera, con frecuencia, como un importante punto débil y, en realidad, practicar las filosofías de la educación que con tanta frecuencia dicen las escuelas que son deseables supone arriesgarse a que opinen que el interesado es un excéntrico, un loco o, en el mejor de los casos, que carece de ambición para ascender por la escala de la profesión que ha escogido. Pero la enseñanza sólo es una verdadera profesión en la medida en que sus profesionales mantengan el derecho a hacer juicios independientes, libres de coerciones y presiones externas. Precisamente, esta característica de la profesionalidad garantiza que los docentes no sean agentes pagados por la sociedad cuyas responsabilidades y decisiones estén controladas por ciertos amos políticos. Si no protegen sus filosofías de la educación, los docentes se convierten pronto en instrumentos de presión no profesional y no educativa. La oposición a estas presiones —sin dejar que deformen o frustren las auténticas ideas educativas— es dificilísima. Pero hay todo un mundo de diferencias entre hacer algo muy difícil y hacer algo que carece de sentido. La adopción de una filosofía de la educación es muy difícil.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO IV

¿En qué consiste una práctica educativa?

Una práctica... nunca es un mero conjunto de destrezas técnicas... En parte, lo característico de una práctica es el modo en que las concepciones de los bienes y fines relevantes a cuyo servicio están las destrezas técnicas —y toda práctica requiere el ejercicio de destrezas técnicas— se transforman y enriquecen mediante esas extensiones de las fuerzas humanas y por esa atención a sus propios bienes internos que definen parcialmente cada práctica concreta[1].

I

En nuestros días, se ha puesto de moda exaltar las virtudes de la práctica educativa. La formación del profesorado debe basarse más en ella, la teorización sobre la educación debe hacerse más relevante con respecto a ella y los formadores de profesores deben tener más experiencia de la misma. En este estado de cosas, resulta sorprendente descubrir que los filósofos de la educación que defienden de buena gana el sentido de la "teoría de la educación" parecen más bien reacios a discutir cómo ha de entenderse el concepto de "práctica educativa"[2]. En realidad, da la sensación de que se asume que el significado de "práctica educativa" es tan rotundo y claro que podemos quedarnos tranquilos con nuestras ideas de sentido común cuando utilizamos la expresión en las discusiones y debates sobre la educación. La posibilidad de que, en este caso, nuestro sentido común precise de un examen filosófico no parece que se haya considerado ni explorado en serio.

[1] MACINTYRE (1981, pág. 180).

[2] No conozco ninguna publicación sobre filosofía de la educación que se ocupe explícitamente del concepto de "práctica educativa". Lo que más ha influido en la argumentación de este capítulo, de la bibliografía filosófica general, son las exposiciones sobre la "práctica" que aparecen en la obra de Hans-George GADAMER. En particular, véase: GADAMER (1967, 1980b, 1981).

© Ediciones Morata, S. L.

Pero supongamos que nuestra idea de "práctica educativa" de sentido común fuese radicalmente ambigua e incoherente. Más aún, supongamos que los defectos de nuestro concepto de "práctica educativa" no sólo fueran anteriores a las formas modernas de teorización sobre la educación, sino que, en realidad, prepararan el camino para su evolución y crecimiento. Si así fuese, es decir, si nuestro concepto de "teoría de la educación" *y* nuestro concepto de "práctica educativa" emanaran de la misma fuente histórica dudosa, tendríamos que esperar que surgiesen ciertas dificultades. Por ejemplo, podríamos esperar que todos nuestros esfuerzos para hacer "prácticamente relevante" la teoría de la educación fuesen inútiles. A pesar de nuestras mejores intenciones, el "distanciamiento" entre la teoría y la práctica seguiría obstinadamente presente. También podríamos esperar que cualquier investigación filosófica sobre el significado de "práctica educativa" que se centrara sólo en la forma actual de utilización del concepto fuese incapaz de detectar los puntos débiles heredados que contuviera nuestro concepto actual. En realidad, una filosofía de la educación comprometida con este tipo de análisis conceptual ahistórico sólo nos daría un silencio vacío ante los numerosos rompecabezas filosóficos a los que diese lugar nuestra ambigua e incoherente forma de entender la práctica educativa.

El argumento de este capítulo consiste en que estas suposiciones son, en gran parte, ciertas y que, por tanto, nuestro concepto contemporáneo de "práctica educativa" constituye el producto final de un proceso histórico a través del cual un concepto más antiguo, amplio y coherente ha ido sufriendo transformaciones y modificaciones graduales. Dada esta tesis, no pretendo tratar el título de este capítulo como invitación a analizar cómo se entiende en la actualidad el concepto de "práctica educativa". Trato, en cambio, de contemplarlo como una invitación abierta a dejar que la historia del concepto ponga de manifiesto posibilidades de significado muy diferentes de las que encontramos en el uso contemporáneo.

Con el fin de responder de este modo a la cuestión, me he planteado tres tareas específicas. *La primera* consiste en mostrar por qué los intentos de analizar el concepto de "práctica" que se centran en su relación con la "teoría" no consiguen darnos una idea satisfactoria de lo que es una práctica educativa. *La segunda* es afirmar que este fracaso se debe, en parte, a la falta de una exégesis histórica del concepto de "práctica" —situación que sirve como ejemplo de la creencia común de que los conceptos pueden analizarse filosóficamente prescindiendo de su historia. *La tercera* consiste en mostrar que, una vez dispuestos para dar profundidad histórica al análisis filosófico, es posible poner de manifiesto un concepto de "práctica" que no sólo ilumina algunas incoherencias de nuestra concepción actual de la "práctica educativa", sino que ofrece también una forma más satisfactoria de ver por qué se entiende la educación como una mera práctica.

© Ediciones Morata, S. L.

II

En educación, como en otros ámbitos, la idea de "práctica" se utiliza de formas diferentes y, a veces, incompatibles. Por ejemplo, se emplea para aludir tanto a una actividad emprendida para adquirir determinadas capacidades y destrezas ("práctica docente") como a una actividad que demuestra que estas competencias y destrezas ya se adquirieron ("buena práctica"). Por regla general, esta ambigüedad no provoca confusión: el contexto en que aparece la idea basta para indicar el sentido en que se usa.

Sin embargo, cuando el concepto de "práctica" se entiende en relación con la teoría, sí se suscitan algunas confusiones. Sin duda, la forma más corriente de entender esta relación es como oposición. Desde este punto de vista, "práctica" es todo lo que no es "teoría". La "teoría" se ocupa de generalizaciones universales e independientes del contexto; la "práctica" se refiere a los casos particulares y dependientes del contexto. La "teoría" trata de ideas abstractas; la "práctica", de realidades concretas. La actividad de teorizar es, en gran medida, inmune a las presiones del tiempo; la práctica posee capacidad de respuesta ante las demandas contingentes de la vida cotidiana. Las soluciones a los problemas teóricos se encuentran conociendo algo; los problemas prácticos sólo pueden resolverse haciendo algo. Como lo plantea un defensor de este punto de vista "de oposición", "un problema teórico no especifica ninguna ocasión o situación en la que haya que resolverlo... pero un problema práctico sólo puede resolverse actuando en una situación determinada y en un momento concreto"[3].

Sin embargo, cuando se aplica al campo de la educación, esta visión de la práctica resulta siempre insatisfactoria. Por ejemplo, ciertos problemas educativos (¿qué debo enseñar?, ¿qué debo incluir en el *currículum*?) son claramente "prácticos" en el sentido de que son problemas sobre lo que hay que hacer. Sin embargo, al mismo tiempo son más "generales" que "particulares", más "abstractos" que "concretos" y relativamente "independientes del contexto". Por el contrario, hay muchos problemas educativos que son "específicos", "inmediatos" y "dependientes del contexto" (¿cuáles son los principales impedimentos que existen en esta escuela para enseñar el GCSE? *) aunque son "teóricos" en el sentido de que requieren conocimientos más que acciones. La situación se complica por el hecho de que hay numerosas situaciones educativas en las que el problema práctico que se plantea consiste en qué hacer respecto a alguna cuestión teórica (¿debo agrupar a los alumnos de acuerdo con el supuesto de que las afirmaciones acerca de las diferencias innatas de inteligencia sean verdaderas?). En estos casos, la situación práctica puede reclamar una acción inmediata basada en una cuestión atemporal que se viene debatiendo "en teoría" desde la época de PLATÓN.

---

[3] GAUTHIER (1963).

* GCSE: *General Certificate of Secondary Education*, "Certificado general de educación secundaria". (*N. del T.*)

© Ediciones Morata, S. L.

Por tanto, la debilidad general de este punto de vista "de oposición" consiste en que genera criterios para la "práctica" que, cuando se aplican a la idea de la práctica *educativa*, excluyen demasiadas cosas. Al considerar la "teoría" y la "práctica" como conceptos que se excluyen entre sí y diametralmente opuestos, tiende a pasar por alto los aspectos de la práctica educativa que no están limitados por los criterios del carácter inmediato, particularidad, dependencia de contexto y otros por el estilo. Y, al resaltar la diferencia entre conocimiento y acción, tiende a dejar de lado la función esencial que las generalizaciones teóricas y las ideas abstractas desempeñan en la práctica educativa. En pocas palabras, al aceptar el doble supuesto de que toda la práctica es ateórica y que toda la teoría es no práctica, este enfoque subestima siempre la medida en que quienes desarrollan prácticas educativas tienen que reflexionar sobre lo que tratan de hacer y, por tanto, teorizar sobre ello.

La reacción previsible ante estas deficiencias ha sido la aparición de diversas descripciones de la práctica educativa centradas en su dependencia de la teoría, en vez de su oposición a la misma. Basándose en argumentos filosóficos conocidos sobre el carácter indispensable de los esquemas conceptuales o la función de los "paradigmas" en la vida cotidiana[4], estos análisis resaltan que, dado que toda práctica presupone un conjunto más o menos coherente de supuestos y creencias, en esa misma medida, siempre está orientada por un marco teórico. Por tanto, según este punto de vista, toda práctica, como toda observación, está "cargada de teoría". La "práctica" no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas.

De este tipo de análisis, se deduce que toda práctica está cargada de teoría y esto será cierto tanto en el caso de la práctica más sencilla (por ej., hacer una pregunta a un alumno) como en los casos más complejos, en los que la dependencia de la teoría es más explícita y patente (por ej., el uso de microordenadores para implementar los principios skinnerianos del aprendizaje). Por tanto, hay que hacer hincapié en que, según esta línea de pensamiento, la idea de la "práctica orientada por la teoría" puede utilizarse de dos formas muy distintas. En primer lugar, para señalar que toda práctica presupone necesariamente un marco conceptual, pero, en segundo lugar, también puede usarse para describir las ocasiones en que los profesionales hacen suya la teoría elaborada fuera de su ámbito para que les oriente en sus cometidos prácticos.

Así como el problema de la perspectiva "de oposición" de la práctica educativa consiste en que excluye muchas cosas, el problema general de la perspectiva de la práctica "orientada por la teoría" es que excluye demasiado poco. En efecto, según este punto de vista, la práctica educativa puede regirse por una "teoría" que no es más que una idea de sentido común tácita, implícita y no articulada o por la "teoría" elaborada mediante una investiga-

[4] Paul Hirst emplea esta estrategia en su análisis de la teoría de la educación. Véase: Hirst (1983a).

© Ediciones Morata, S. L.

ción disciplinaria sistemática. Pero la dificultad más importante que plantea esta perspectiva es que no reconoce adecuadamente que la práctica educativa nunca puede regirse por la pura teoría; y esto es así porque la "teoría", implícita y tácita o explícita y manifiesta, es siempre un conjunto de creencias generales, mientras que la "práctica" supone siempre la acción en una situación determinada. Aunque la práctica pueda orientarse según principios teóricos implícitos sobre lo que, en general, deba hacerse, la decisión para invocar o aplicar esos principios en una situación concreta no puede regirse ni determinarse mediante creencias teóricas, porque esto supondría una regresión infinita de preceptos teóricos de primer orden (sobre lo que, en general, debe hacerse) guiada por preceptos metateóricos de segundo orden (acerca de si hay que aplicar y cuándo los preceptos teóricos de primer orden), y así sucesivamente. Como los profesionales no están sometidos a esta regresión infinita, sus juicios sobre la aplicabilidad de principios generales a situaciones particulares no pueden determinarse según principios o reglas teóricos.

Si la práctica educativa no puede reducirse a una forma de teorización, ¿la teorización sobre la educación puede reducirse a una forma de práctica? Uno de los intentos más destacados de seguir esta línea de pensamiento es el muy conocido de Gilbert RYLE de afirmar la autonomía de la práctica[5]. RYLE elaboró su argumento mostrando que, dado que no es posible "saber que" algo es, a menos que ya se "sepa cómo" hacer gran número de cosas, el "saber cómo" es un concepto lógicamente antecedente al de "saber qué"[6]. Esto no sólo supone que la "práctica no es la hijastra de la teoría"[7], sino todo lo contrario: "la práctica eficiente precede a la teoría de la misma"[8]. En realidad, RYLE concluye afirmando que la teorización es, en sí, una forma de práctica que requiere destreza, competencia y saber cómo de distintas clases. ("Teorizar es una práctica entre otras y se lleva a cabo de forma inteligente o estúpida"[9].)

El hecho de que RYLE refute tan eficazmente la idea de que la práctica está regida por algún acto previo de teorización no debe hacer olvidar que, al equiparar la práctica con el "saber cómo" para ejecutar diversas operaciones o técnicas, la utiliza de una forma más limitada y restringida de lo que parece[10]. Tampoco se debe olvidar que una práctica educativa supone siempre mucho más que "saber cómo" hacer algo, en este sentido ryleano, porque una característica definitoria de una práctica *educativa* es que constituye una actividad ética que se emprende para conseguir unos fines educativamente adecuados. Es más, como el profesor PETERS ha señalado con frecuencia, estos fines no son "bienes" determinados de forma independiente con respecto a los cuales la práctica educativa sea un medio instrumental, sino que definen

[5] RYLE (1949, Capítulo II).
[6] *Ibid.*, pág. 29.
[7] *Ibid.*, pág. 26.
[8] *Ibid.*
[9] *Ibid.*, pág. 41.
[10] Diversos estudios críticos señalan este aspecto. Véase, por ejemplo: MARTIN (1961).

© Ediciones Morata, S. L.

las reglas de conducta o, en expresión de PETERS, los "principios de procedimiento" que constituyen una práctica como una práctica educativa y justifican su descripción en tales términos [11].

Por tanto, para desarrollar una práctica educativa no basta (aunque siempre sea necesario) "saber cómo" hacer diversas cosas. Por ejemplo, podemos afirmar, sin ser incoherentes, que cierto método de enseñanza se desarrolla de forma competente y acertada (por ej., las técnicas de modificación de conducta) y, sin embargo, negar que se trate de una práctica educativa. Esta afirmación no significa decir que esta forma de enseñanza sea ineficaz, sino que es incompatible con los principios éticos que deben informar una práctica educativa. Sin embargo, todo ello no quiere decir que, para llevar a cabo una práctica educativa, haya que traducir estos principios éticos a un conjunto de reglas codificadas que puedan utilizarse para orientar la práctica en una dirección adecuada, desde el punto de vista educativo. Simplemente señala que el carácter educativo de cualquier práctica sólo puede hacerse inteligible referida a una disposición ética para proceder de acuerdo con una idea más o menos tácita de lo que es actuar de forma educativa. Cuando esta disposición está presente, el profesional puede practicar en un sentido educativo, con independencia de su "saber cómo" o su destreza. Pero, cuando falta, el profesional que "sepa cómo" practicar, en sentido ryleano, será incapaz de practicar en sentido educativo.

La sencilla lección del argumento hasta aquí desarrollado es que las tres descripciones de la práctica que he señalado son inadecuadas para determinar cómo ha de entenderse el concepto de "práctica educativa". Podemos inferir la conclusión de que todo ello refuerza la sospecha de que la pregunta: "¿en qué consiste una práctica educativa?" se concibe de manera totalmente equivocada. La "práctica" tiene tal cantidad de significados que la búsqueda de criterios que puedan aportar algún significado definitorio a nuestro concepto de "práctica educativa" supone, de antemano, una unidad y simplicidad evidentemente inexistentes.

Otra conclusión, menos evidente, puede ser que lo que se concibe de forma errónea no sea la pregunta planteada, sino nuestros supuestos previos sobre el modo de responderla. Podemos pensar que la razón por la que estas descripciones de la práctica no nos permiten hacer más inteligible nuestro concepto de "práctica educativa" no consiste en que sean falsas. Puede que las tres características de la práctica a las que prestan atención (su oposición a la teoría, su dependencia de la teoría, su independencia de la teoría) sean también características necesarias de una práctica educativa; pero, al acentuar sólo una de ellas, excluyendo las demás, cada una de esas distintas descripciones sólo puede ofrecer una versión incompleta, unilateral, de lo que pueda ser una práctica educativa. Vistas de este modo, estas descripciones de la práctica no aparecen ya como tres alternativas incompatibles de las que tengamos que escoger una. En cambio, pueden considerarse como tres aná-

[11] Véase, en particular: PETERS (1959).

© Ediciones Morata, S. L.

lisis incompletos de una práctica, cada uno de los cuales está limitado por dos supuestos falsos.

El primero de ellos es que el significado de la práctica sólo puede determinarse aclarando su forma de relación con la teoría, de manera que, para comprender en qué consiste una práctica, sea siempre necesario comprender esta relación. *El segundo* es que la "práctica" es un concepto estable y estático, de manera que, en un análisis filosófico de su significado, su historia sólo tendrá un interés accidental o arqueológico. Pero, cuando se rechazan estos dos supuestos, es posible interpretar los criterios de la "práctica" que aporta cada uno de estos análisis de forma muy diferente. Es posible interpretarlos como criterios que no se excluyen entre sí, sino como tres características esenciales de un concepto de práctica, históricamente antecedente, en el que no surgen los problemas sobre su relación con la teoría.

En consecuencia, esta forma de interpretar la cuestión indica que los distintos criterios que rodean nuestro concepto actual de "práctica" no son más que las reliquias fragmentarias de un concepto previo de "práctica" que, aunque ya no encuentre una expresión adecuada, sigue, no obstante, comunicando algo de su significado original y afirmando algo de su forma original. Supone también indicar que debemos ser capaces de elaborar una reconstrucción histórica de este concepto que nos permita aclarar parte de la ambigüedad que rodea su significado y uso contemporáneos. Pero, ¿conviene plantear y responder así una pregunta como: "en qué consiste una práctica educativa"? Gran parte de la filosofía de la educación contemporánea sostiene que no. En realidad, las predilecciones intelectuales que se cultivan ahora en el estudio académico de la educación nos estimulan a creer que el análisis filosófico es una cosa y la historia de las ideas, otra diferente. Pero, ¿es correcto construir de este modo la relación entre la filosofía y la historia de la educación? Aunque de forma breve, me detendré ahora en esta cuestión.

III

La estatua antigua de un dios romano tiene una historia. Es la historia de un objeto estable e inmutable que ha seguido mostrando las mismas características esenciales en el transcurso del tiempo. Como tal, nos recuerda la época y el lugar en que se creó y, de ese modo, nos ayuda a comprender la cultura concreta y la forma de vida social que expresa y representa. Los conceptos que utilizamos para describir la estatua también tienen historia. Pero la historia de conceptos como "religioso" o "dios" no es la historia de un objeto inmutable que muestra las mismas características a lo largo del tiempo. Los conceptos no se guardan en museos para recordarnos la forma concreta de vida en que tienen su origen o sus raíces. Siguen utilizándose y, a medida que se usan, cambian. La forma de utilización de conceptos como "religioso" o "dios" en una época y lugar determinados varía de acuerdo con

© Ediciones Morata, S. L.

los cambios de la vida social. A la inversa, cuando se producen cambios en la vida social, el significado de los conceptos también varía [12].

Esto es así por la sencilla razón de que las estructuras conceptuales y sociales no son independientes ni diferentes [13]. Los conceptos están inmersos en la sociedad y una forma de vida social está parcialmente constituida por conceptos. Así, por ejemplo, las diferencias entre los antiguos conceptos griegos de "democracia", "ciudadano" y "justicia" y los usos contemporáneos de estos términos en nuestro idioma no indican una simple diferencia lingüística, sino una diferencia entre dos formas de vida social. Por tanto, una forma importante de comprender el concepto de "práctica" en un período histórico concreto sería descubrir las reglas que rigen su uso en el lenguaje y en la vida social. Del mismo modo, una forma importante de identificar los cambios que se producen en nuestra propia cultura consiste en averiguar las variaciones que se producen en la forma de utilizar el concepto de "práctica".

El hecho de que el cambio conceptual y el cambio social sean dos elementos de un proceso esencialmente dialéctico no debería animarnos a dar por supuesto que este proceso puede desarrollarse de alguna manera sin la intervención humana directa. Tampoco deberíamos llevarnos a pasar por alto la importante parte que la investigación filosófica, en concreto, puede desempeñar, influyendo en este proceso; porque, si el análisis filosófico puede poner de manifiesto que el modo de utilización de un concepto necesita una modificación o revisión importante, también puede contribuir al proceso de cambio de su interpretación y uso cotidianos. Por tanto, el análisis filosófico del significado de los conceptos y la modificación de la vida social no son necesariamente tareas independientes. En realidad, es posible que la función que desempeña ahora el concepto de práctica en la vida social se deba, en parte, al modo en que ha sido analizado por los filósofos en alguna época anterior [14].

En consecuencia, considerar en estos términos la historia del concepto de "práctica" supone reconocer las limitaciones de cualquier investigación filosófica que se limite a analizar la versión del concepto que nos proporciona nuestro propio medio cultural. Supone, asimismo, conceder que el único antídoto seguro contra este tipo de localismo conceptual consiste en poner nuestra idea contemporánea del concepto de "práctica" frente a la descripción histórica del modo de entenderlo en el pasado. A menos que estemos dispuestos a dejar que la historia del concepto de "práctica" rompa de este modo nuestras actuales preconcepciones, nos faltarán claves importantes para detectar posibles confusiones y deformaciones en el modo de utilizar el concepto en la actualidad.

---

[12] Por supuesto, se trata de una idea de WITTGENSTEIN, desarrollada con cierta destreza por Peter WINCH (1958).

[13] La relación entre el cambio conceptual y el cambio social se expone con cierto detalle en SKINNER (1980).

[14] Esta visión de la relación entre filosofía y cambio social es hegeliana, sin duda. Véase una descripción más completa en TAYLOR (1984a).

© Ediciones Morata, S. L.

Interpretada como una petición de inteligibilidad histórica (y no como un análisis del uso contemporáneo), la pregunta: "¿en qué consiste una práctica educativa?" presagia una forma de investigación comprometida con las tareas combinadas de reconstrucción histórica y de crítica filosófica. Lo que podemos esperar que revele esa investigación es que el concepto de "práctica educativa" puede explicarse, en gran parte, en relación con cuatro aspectos históricos característicos. *El primero* es que nuestro concepto actual de "práctica educativa" tiene sus orígenes en las estructuras conceptuales de una forma de vida que desapareció hace mucho tiempo y que, por tanto, sólo puede hacerse completamente inteligible si la entendemos como una forma superviviente de un contexto social muy distinto al nuestro.

El segundo es que, en la transición de un contexto social a otro, habrá cambiado el significado de hablar de la educación como práctica. Por tanto, debemos estar preparados para descubrir que, en la transición desde el contexto en que tiene su origen a nuestra cultura contemporánea, la "práctica educativa" se ha convertido en algo distinto de lo que era. Pero lo que, *en tercer lugar*, también debemos esperar descubrir es que esos cambios conceptuales no serán tan radicales como para eliminar su significado original o desligarlo por completo de sus raíces históricas. Por tanto, no debe sorprendernos descubrir que, cuando aparecen concepciones nuevas de la "práctica educativa", ciertos fragmentos del concepto más antiguo se reafirmen y pervivan. La historia de los conceptos es tanto una historia de continuidad como de cambio.

Por último, debemos esperar que una historia completa del concepto de "práctica educativa" revele las ocasiones en que ciertas ideas filosóficas abstractas sobre la naturaleza de la educación puedan haber contribuido a los cambios de su significado. Sólo podremos evaluar críticamente en qué medida este concepto actual puede reivindicarse y mantenerse filosóficamente si apreciamos, en primer lugar, hasta qué punto nuestro concepto actual de "práctica educativa" se basa en ideas y argumentos educativos de nuestros antecesores filosóficos.

Ahora, podemos reformular la pregunta: "¿en qué consiste una práctica educativa?" del siguiente modo, más preciso y más fácil de responder: ¿podemos encontrar un concepto históricamente específico de "práctica" que nos permita reconciliar el conjunto de criterios que rigen su uso actual, en apariencia irreconciliables? ¿Podemos recuperar de la historia un concepto fundamental de "práctica" que sea más apremiante para la educación que el nuestro? La respuesta que trataré de dar es que podemos y que ello nos lleva al concepto clásico de práctica que ha ejercido siempre una influencia decisiva en la educación y que, al final, sólo se ha desechado en nuestra época moderna. Este concepto de práctica debe mucho a la filosofía de ARISTÓTELES. Él inició la investigación de las formas del conocimiento y de la racionalidad apropiadas para la acción práctica; y sólo mediante la comprensión histórica de su descripción de la práctica podremos apreciar por qué, en la actualidad, se piensa en la educación como una mera práctica.

© Ediciones Morata, S. L.

IV

Aunque el significado de la palabra griega *praxis* se corresponde, en sentido amplio, con el de nuestro término "práctica", las estructuras conceptuales en las que encuentra su lugar adecuado son muy diferentes de las nuestras; porque, en su contexto clásico, "práctica" se refiere a una forma de vida característica —la *bios praktikos*—, una vida dedicada a la búsqueda del bien humano. Esa forma de vida se distinguía de la vida dedicada a la *theoria* (*bios theoretikos*) —la forma de vida contemplativa del filósofo o del científico—, tanto en relación con su fin como con los medios puestos para ese fin [15].

En consecuencia, la distinción griega entre teoría y práctica tiene poco que ver con la que ahora establecemos nosotros. No se trata de una distinción entre conocimiento y acción, pensar y hacer, "saber qué" y "saber cómo". En cambio, es un modo de articular dos formas distintas de actividad humana inmersa en la sociedad, cada una de las cuales tenía sus propios compromisos intelectuales y exigencias morales. Por tanto, no hay nada de particular en que los griegos, en sus discusiones sobre *theoria* y *praxis*, no considerasen necesario hablar de la relación entre ambas. Para ellos, el problema filosófico moderno sobre la dependencia o independencia entre teoría y práctica carecía de sentido [16].

Un problema acerca de la práctica al que los griegos otorgaron importancia filosófica fue el de aclarar las formas de conocimiento y de racionalidad adecuadas al pensamiento y a la acción prácticos. La *Ética a Nicómaco* puede entenderse como un brillante intento de resolver este problema, poniendo de manifiesto las premisas epistemológicas de la *praxis*. Así, ARISTÓTELES no sólo inauguró la tradición de la "filosofía práctica", que constituye la principal fuente de expresión y apoyo teóricos de la *bios praktikos*, sino que también articuló una serie de distinciones conceptuales que nos permiten ahora distinguir las creencias sobre la "práctica" que pertenecen a esta tradición de las que no se integran en ella.

La distinción más importante de éstas no se refiere a la teoría y la práctica, sino a dos formas de acción humana: *praxis* y *poiesis*, que sólo pueden traducirse a nuestro idioma mediante las ideas, mucho menos precisas, de "hacer algo" y "construir algo". La *poiesis* —"acción material"— es una acción cuyo fin consiste en hacer realidad algún producto o artefacto específico. Como el fin de la *poiesis* es un objeto conocido antes de la acción, se rige por una forma de conocimiento que ARISTÓTELES denominó *techne* —que nosotros llamaríamos ahora "conocimiento técnico" o "maestría técnica". Por tanto, la *poiesis* es una especie de acción regida por reglas. Es lo que WEBER llamaría acción "racional útil" y que nosotros llamamos acción instrumental. Para ARISTÓTELES y para los griegos, las actividades de los constructores de embarcaciones, los trabajadores manuales y los artesanos eran casos paradigmáticos de *poiesis* regida por la *techne*.

---

[15] LOBKOWICZ (1967) expone con cierto detalle la historia del concepto de "práctica".

[16] LOBKOWICZ (1977) presenta explicaciones históricas de cómo y por qué se convirtió esto en un problema.

© Ediciones Morata, S. L.

Aunque la "práctica" (*praxis*) también es una acción dirigida a la consecución de un fin, difiere de la *poiesis* en varios aspectos fundamentales. *En primer lugar*, el fin de una práctica no consiste en producir un objeto o artefacto, sino en realizar algún "bien" moralmente valioso. Pero, *en segundo lugar*, la práctica no es un instrumento neutral mediante el que se produce ese "bien". El "bien" que persigue la práctica no puede "materializarse", sólo puede "hacerse". La "práctica" es una forma de "acción inmaterial" precisamente porque su fin sólo puede realizarse a través de la acción y sólo puede existir en la acción misma.

En tercer lugar, por tanto, la práctica no puede entenderse como una forma de maestría técnica diseñada para conseguir un fin externo, ni esos fines pueden especificarse con antelación a la práctica misma. En realidad, la *praxis* difiere de la *poiesis* precisamente porque el discernimiento del "bien" que constituye su fin es inseparable del discernimiento de su modo de expresión. La "práctica" es, por tanto, lo que nosotros llamaríamos una ación moralmente informada o moralmente comprometida. Dentro de la tradición aristotélica, todas las actividades éticas y políticas se consideraban como formas de práctica y, por supuesto, también la educación.

Otro aspecto en el que la práctica difiere de la *poiesis* es que sus fines nunca son inmutables ni fijos. Al contrario, están siempre sometidos a revisión a medida que progresivamente se procuran los "bienes" intrínsecos de la práctica. Así, aunque siempre es posible, y con frecuencia deseable, elaborar una especificación teórica de cuáles deben ser los fines de la *poiesis*, los fines de la práctica no pueden determinarse de este modo. Los que sean en cada momento sólo pueden hacerse inteligibles en términos del conjunto del saber práctico, heredado y, en gran medida, no articulado, que constituye la tradición en la que se conserva el bien intrínseco de la práctica. En consecuencia, practicar nada tiene que ver con que unos individuos acepten e implanten una descripción racional de lo que deben ser las "metas" de su práctica, sino con la iniciación en el saber, formas de ver y creencias [17] legadas por la tradición a través de la cual se nos ha transmitido la práctica en su forma actual [18].

En consecuencia, "practicar" siempre es actuar en el marco de una tradición, y sólo sometiéndose a su autoridad, los profesionales pueden comenzar a adquirir el conocimiento práctico y los niveles de excelencia por los que se juzgará su competencia práctica [19]. Pero el carácter de autoridad del que está revestida la tradición no la hace inmune a la crítica. El conocimiento práctico al que se llega a través de la tradición no se reproduce de forma mecánica o pasiva: está sometido a constante reinterpretación y revisión a través del diá-

[17] Es lo que GADAMER llama "pre-juicio", "concepciones previas" y "prejuicio". Véase: GADAMER (1980a).

[18] Diversos filósofos han hecho hincapié en la función epistemológica de la idea de tradición. Véanse, por ejemplo: OAKESHOTT (1966), MACINTYRE (1981) y BERNSTEIN (1983).

[19] GADAMER (1980a, pág. 249) señala este aspecto con rotundidad: "Lo que ha sancionado la tradición tiene una autoridad indecible."

© Ediciones Morata, S. L.

logo y la discusión sobre el modo de conseguir los bienes prácticos que constituyen la tradición[20]. Precisamente porque incluye este proceso de reconstrucción crítica, la tradición evoluciona y cambia, en vez de permanecer estática o fija. Cuando oficialmente se estima que las metas éticas de una práctica son indiscutibles o insensibles a la discusión racional, se tiende a utilizar las ideas del conocimiento práctico y de tradición de forma completamente negativa[21].

La discusión racional sobre el modo de interpretar y procurar los fines éticos de una práctica es lo que ARISTÓTELES consideraba "filosofía práctica"[22]. Se trata de la "ciencia" que busca elevar el saber práctico inmerso en la tradición al nivel de la conciencia reflexiva y, mediante el razonamiento crítico, corregir y trascender las limitaciones de lo que, en esa tradición, se ha pensado, dicho y hecho hasta entonces. Por tanto, la persistencia, dentro de este tipo de filosofía práctica, de "filosofías" históricas inconmensurables sobre lo que deben ser los objetivos de una práctica no es signo de su irracionalidad ni una fuente de confusión intelectual. Por el contrario, la presencia continuada de puntos de vista filosóficos opuestos aporta la tensión antitética esencial para que el pensamiento crítico lleve a cabo su función transformadora. Privada de esta tensión crítica, la "filosofía práctica" pronto degenera en un catálogo cronológico de credos filosóficos, haciéndose cada vez más difícil discernir su relación con la práctica.

Aunque, para ARISTÓTELES, la filosofía práctica es una "ciencia", no es una "ciencia teorética", dedicada a procurar un conocimiento *a priori* del "bien" o una comprensión puramente intelectual de lo que debe hacerse, en sentido moral. Tampoco es una "ciencia productiva" que proporcione un saber neutral sobre destrezas y técnicas eficaces. Se trata, en cambio, de una "ciencia práctica" que aporta un saber sobre cómo promover el bien a través de la acción moralmente recta. Pero, aunque la filosofía práctica ofrece generalizaciones éticas sobre los fines de una práctica y cómo deben procurarse, este tipo de conocimiento nunca es suficiente para determinar lo que un profesional deba hacer. *En primer lugar,* ese conocimiento siempre es impreciso: sólo enuncia las orientaciones generales que debe tomar la acción práctica. *En segundo lugar,* aunque la filosofía práctica sólo puede facilitar una orientación general, la práctica siempre es concreta y ha de tener en cuenta las condiciones cambiantes en las que debe operar. Por estas razones, la filosofía práctica no puede utilizarse sin más como una fuente de enunciados teóricos de los que puedan inferirse lógicamente unas

[20] De nuevo, GADAMER (1980a, pág. 261) hace hincapié en ello con gran elocuencia: "La tradición no es una mera condición previa a la que accedemos, sino que nosotros mismos la producimos; tal como la entendemos, participamos en la evolución de la tradición y, por tanto, nosotros mismos la determinamos."

[21] La afirmación de que nuestra cultura moderna ha abandonado la tradición por estas razones es fundamental en el argumento de MACINTYRE (1981).

[22] Véase en GADAMER (1980b) una descripción de la idea de "filosofía práctica" de ARISTÓTELES y la defensa que hace de su recuperación moderna.

© Ediciones Morata, S. L.

consecuencias prácticas. Los principios prácticos que aporta la filosofía práctica tampoco son aplicables de forma directa. El significado de cualquier principio ético ha de entenderse siempre en relación con su pertinencia con respecto a una situación determinada, del mismo modo que el significado de una situación concreta debe entenderse siempre en términos de los principios éticos relevantes que se apliquen. En consecuencia, comprender y aplicar principios éticos no son dos procesos independientes, sino elementos mutuamente constitutivos en la continua reconstrucción dialéctica del conocimiento y la acción.

De ello se deduce que esta "filosofía práctica" no se ocupa de caracterizar o especificar los "fines" de las actividades morales con independencia de los "medios para su realización". Los fines éticos específicos (como la libertad y la igualdad) no son sino los "medios" para el "bien" que constituye el fin último y general de la *praxis*. Pero, por supuesto, la noción de "bien" no especifica ningún punto final prefijado. Sólo especifica los modos de conducta ética que constituyen los medios apropiados para tender a ese fin. Por tanto, los "medios" no son sino las formas concretas de especificar la forma de entender la idea de "bien", igual que la comprensión del "bien" no es sino una forma abstracta de especificar los medios concretos por los que ha de actualizarse y realizarse.

Como los fines de una práctica siempre quedan indeterminados y no pueden fijarse de antemano, hace falta siempre una forma de razonamiento en la que la elección, la deliberación y el juicio práctico desempeñen una función fundamental. Para ARISTÓTELES, este modo de razonamiento se distingue de las formas técnicas de razonar en virtud de su objetivo general y de la estructura de razonamiento que emplea.

El objetivo general del razonamiento técnico consiste en considerar la eficacia relativa de la acción como medio para algún fin conocido —como, por ejemplo, cuando un profesor tiene que decidir entre los enfoques "fonético" y "de palabra completa" para la enseñanza de la lectura sobre la única base de su eficacia para producir algún resultado específico. En cambio, el objetivo general del razonamiento práctico consiste en decidir qué hacer cuando nos encontramos ante ideales morales conflictivos y, quizá, opuestos. Así, el ejemplo más claro del razonamiento práctico aparece en los pensamientos y acciones de quienes se enfrentan a un conflicto o dilema moral. Por ejemplo, es necesario cuando un individuo tiene que decidir si ha de anteponer la lealtad a un amigo al deber patriótico o cuando un profesor tiene que decidir si es educativamente más deseable separar a los alumnos sobre la base de su capacidad o adoptar un enfoque de "capacidades mixtas". En un plano más general, es necesario el razonamiento práctico cuando los profesionales tienen que decidir un modo de acción en el que sólo es posible respetar un valor a costa de otro. En esos casos, el profesional no puede recurrir a una forma de razonamiento que se base en cálculos técnicos para determinar qué modo de acción es correcto. El razonamiento práctico no es un método para determinar *cómo* hacer algo, sino para decidir qué *debe* hacerse. Esta forma de razonamiento es, según ARISTÓTELES, "genéri-

© Ediciones Morata, S. L.

camente diferente" del razonamiento técnico y supone proceder de "modo deliberativo" o prudente[23].

Aunque, en el razonamiento deliberativo, tanto los medios como los fines de la acción son cuestionables, no se delibera sobre los fines, sino sobre los medios. No obstante, sería un grave error inferir de esto que los medios y los fines puedan caracterizarse de forma independiente. Al escoger entre medios alternativos, los profesionales deben reflexionar también sobre los fines éticos alternativos que les aporten criterios para su elección. Si los medios alternativos sólo son formas diferentes de alcanzar el mismo fin ético, la cuestión es meramente instrumental, acerca de su eficacia relativa. Sin embargo, cuando los medios alternativos son medios para fines éticos diferentes, el profesional tiene que deliberar sobre esos fines como posibles medios alternativos para algún fin superior. Por tanto, la deliberación no es un modo de resolver problemas técnicos para los que, en principio, haya una respuesta correcta, sino una forma de resolver los dilemas morales que se producen cuando diferentes fines deseables, desde el punto de vista ético, suponen modos de acción diferentes y, quizá, incompatibles.

La estructura formal del razonamiento deliberativo es la del silogismo práctico, en donde la premisa mayor es un principio práctico que establece lo que, en general, debe hacerse (por ej., debe tratarse con consideración a las personas con dificultades personales), y la premisa menor afirma un caso particular de esa premisa mayor (esta persona acaba de perder a su esposa). Por tanto, el método del razonamiento deliberativo como el método hipotético-deductivo del razonamiento científico, se desarrolla mediante una argumentación silogística en la que un caso particular se incluye en un principio general. Pero el silogismo práctico difiere del ordinario, al menos, en dos aspectos fundamentales.

En primer lugar, la conclusión del silogismo práctico no es un enunciado que prescriba "lo que debe hacerse", análogo a los enunciados que describen "lo que es", con los que concluyen los silogismos ordinarios. La conclusión del silogismo práctico es una *acción* que, precisamente porque se deriva de un proceso deliberado de paso de premisas a conclusiones, es el resultado de un proceso de razonamiento y no de adivinación o de pura suerte. *En segundo lugar,* esta acción, aunque producto de un razonamiento deductivamente válido, no es una acción "correcta" en el sentido de que se haya probado su corrección. Es "correcta" porque es una acción *razonada* que puede defenderse de forma discursiva en el razonamiento y justificarse como moralmente adecuada a las circunstancias concretas en las que se lleva a cabo[24]. Es más, en el razonamiento deliberativo, esto se concede siempre que pueda haber más de un principio ético que dé contenido a la premisa mayor, y no hay forma de determinar metódicamente cuál debe invocarse en una situación determinada. Por esta razón, ARISTÓTELES insiste en que la

[23] La descripción más completa de ARISTÓTELES sobre la deliberación y el razonamiento práctico se encuentra en el libro IV, capítulo 9, de la *Ética a Nicómaco* (1955).

[24] Como señala ARISTÓTELES: "Quien delibera bien, delibera correctamente" (*ibid.*, 1142b).

© Ediciones Morata, S. L.

deliberación colectiva de muchos siempre es preferible a la deliberación aislada del individuo.

También por eso, la buena deliberación depende por completo de la posesión de lo que ARISTÓTELES llama *phronesis*, que podemos traducir como "sabiduría práctica". La *phronesis* es la virtud de saber qué principio ético general aplicar en una determinada situación. Para ARISTÓTELES, la *phronesis* es la virtud intelectual suprema y característica indispensable de la práctica. El *phronimos* —el sabio práctico— es el hombre que ve las peculiaridades de su situación práctica a la luz de su significación ética, y actúa en consecuencia sobre esta base. Sin la sabiduría práctica, la deliberación degenera en un ejercicio intelectual y la "buena práctica" se hace indistinguible de la habilidad instrumental. El hombre que carece de *phronesis* puede ser de fiar, desde el punto de vista técnico, pero nunca puede ser moralmente responsable.

Por tanto, la "sabiduría práctica" se manifiesta en el saber lo que hace falta en una situación moral concreta y en la disposición a actuar de manera que ese saber adopte una forma concreta. Se trata de una capacidad moral general que combina el saber práctico del bien con el juicio fundado acerca de lo que constituye una expresión adecuada de ese bien en una situación concreta. Por esta razón, el "juicio" es un elemento esencial de la sabiduría práctica. Pero no es el juicio del árbitro que aplica de manera imparcial un conjunto de reglas codificadas, sino la forma de sabiduría y prudente juicio que tiene en cuenta lo adecuado, desde el punto de vista moral, y apropiado en una situación determinada[25].

Por tanto, el "juicio" es un término crucial en la ecuación que relaciona la deliberación y la sabiduría práctica con la acción. La buena deliberación es una señal de la *phronesis* y la *phronesis* es la unión del buen juicio y la acción. Lo característico del *phronimos* es que su deliberación conduce, por medio del juicio, a la práctica. Y lo característico de la práctica es que mantiene una relación constitutiva con el conocimiento práctico, la deliberación y la búsqueda del bien humano. De este concepto de práctica ha evolucionado nuestro propio concepto y, si mi razonamiento es correcto, este concepto de práctica es el que mejor nos facilita la respuesta a la pregunta planteada en el título de este capítulo. Volveré ahora sobre esta cuestión.

V

Uno de mis principales objetivos ha sido mostrar cómo el conocimiento consciente de las raíces históricas del concepto de práctica nos ayuda a comprender por qué los intentos actuales de analizar los conceptos tienen que enfrentarse con la clase de dificultades que encuentran. Otro ha sido mostrar cómo estas dificultades son, en gran parte, el producto de la generalizada

[25] Véase la detallada exposición de la idea de juicio de ARISTÓTELES en BEINER (1983, Capítulos 4 y 5).

© Ediciones Morata, S. L.

asunción de que la práctica sólo puede analizarse adecuadamente mediante una investigación ahistórica del tipo de relaciones que pueda o no tener con la teoría. Por eso, las distinciones conceptuales fundamentales de cualquier aclaración filosófica de lo que constituye una práctica educativa se basan siempre en aspectos erróneos, porque la historia del concepto pone de manifiesto que las distinciones conceptuales importantes no se establecen entre la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción o el "saber cómo" y el "saber qué", sino que son distinciones entre diferentes clases de acciones (*poiesis* y *praxis*, acción éticamente iluminada y acción técnica eficaz) y las formas de conocimiento apropiadas para cada una (*techne* y *phronesis*, conocimiento técnico y conocimiento práctico). En realidad, he tratado de mostrar que la incapacidad para reconocer la importancia de estas distinciones ha confundido nuestro concepto de "práctica". En consecuencia, nuestra comprensión de por qué se concibe la educación como práctica se ha hecho cada vez más difícil de articular y describir.

Cuando se reconoce la importancia de estas distinciones, resulta evidente por qué las caracterizaciones de la práctica educativa que se centran en su relación con la teoría fracasan siempre. Por ejemplo, resulta evidente que, como la práctica educativa siempre se rige por una teoría sobre los bienes éticos internos a esa práctica, no puede hacerse inteligible en términos de oposición a la teoría. Pero, al mismo tiempo, también resulta obvio por qué no puede caracterizarse suficientemente la práctica educativa como una tarea regida por la teoría; porque lo característico de la práctica educativa es que no sólo se rige por una teoría práctica general, sino también por las exigencias de la situación práctica en la que se aplica esta teoría. Por tanto, la orientación que proporciona la teoría ha de estar siempre moderada por la orientación debida a la *phronesis:* el juicio sabio y prudente acerca de si, y en qué medida, debe invocarse y activarse esta "teoría" en un caso concreto.

El hecho de que la práctica educativa no se puede caracterizar de forma adecuada como "dependiente de la teoría" o "regida por la teoría" no significa otorgar mayor credibilidad a la perspectiva que sostiene que se trata sólo de una especie de "saber cómo", independiente de teorías, de tipo ryleano. Lo característico de la *praxis* es que se trata de una forma de acción reflexiva que puede transformar la "teoría" que la rige. La *poiesis* es una forma de "saber cómo" no reflexiva precisamente porque, de por sí, no modifica la *techne* que la rige. Sin embargo, en la *praxis*, la teoría está tan sometida al cambio como la práctica misma. Ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente la otra.

La práctica educativa no puede hacerse inteligible como una forma de *poiesis* regida por fines prefijados y gobernada por reglas determinadas. Sólo puede hacerse inteligible como una forma de *praxis* regida por criterios éticos inmanentes a la misma práctica educativa; criterios que sirven para distinguir las prácticas educativas auténticas de las que no lo son y la buena práctica educativa de la indiferente o de la mala. Aunque ahora hay personas que pretenden reducir la práctica educativa a un tipo de "acción material" mediante la cual moldear una materia prima de acuerdo con una forma especificable de

© Ediciones Morata, S. L.

antemano, los profesionales de la educación siguen experimentándola como una especie de "acción no material" regida por complejos y, a veces, conflictivos fines éticos que pueden modificarse a la luz de las circunstancias prácticas y de las condiciones concretas. Muchos profesionales de la educación entienden su trabajo en esos términos. Y muchos de ellos quieren definir y defender en esos términos, aportados por los conceptos y el lenguaje de la *praxis*, las características esenciales de su función educativa y profesional.

"¿En qué consiste una práctica educativa?" He tratado de dar una respuesta firmemente fundada en los desarrollos de la filosofía postanalítica que pretende restablecer el concepto clásico de *praxis* en el mundo moderno[26]. Es evidente que cualquier elaboración posterior de esta respuesta se beneficiaría de una inspección detallada de los intentos llevados a cabo en la teoría, la evaluación y la investigación del *curriculum* para crear una conciencia renovada de la práctica educativa como el logro de una tradición más que como una forma de conocimiento instrumental o maestría técnica[27]. También es obvio que una de las consecuencias de esta respuesta es que adelanta una discusión sobre el futuro de la filosofía de la educación que nace de la idea de "lo que constituye una práctica" y no de la visión sobre "lo que es la filosofía". Prevé, por tanto, la reaparición de la filosofía de la educación como una especie de "filosofía práctica", explícitamente comprometida con ese concepto de práctica que siempre ha proporcionado su definición primordial a la educación. En el marco de nuestra cultura contemporánea predominante, este concepto de "práctica" ha quedado marginado hasta el punto de acercarse, ahora, a su total desaparición. A medida que han ido surgiendo nuevos conceptos de práctica educativa, los antiguos conceptos de sabiduría práctica, deliberación y juicio han ido erosionándose. Por tanto, la filosofía de la educación sólo podrá promover mejor la integridad de la práctica educativa y oponerse a las tendencias culturales que ahora la destruyen y degradan reafirmando su papel tradicional.

[26] Véanse: Ball (1977), Gadamer (1967, 1981) y MacIntyre (1981).
[27] Véanse, por ejemplo: Schwab (1969) y van Manen (1977).

© Ediciones Morata, S. L.

SEGUNDA PARTE
Hacia una teoría crítica de la educación

CAPÍTULO V

¿Puede ser científica la investigación educativa?

Ciencia de la educación es cualquier porción de saber cierto que entre en el corazón, la cabeza y las manos de los educadores y que, al introducirse, haga más ilustrado el desarrollo de la función educativa [1].

I

El interés filosófico por la idea de la ciencia de la educación no es nuevo. Durante la segunda mitad del siglo XIX, SPENCER, HUXLEY, BAIN y otros afirmaron que muchos de los persistentes problemas de la educación sólo podrían resolverse adoptando los métodos experimentales de las ciencias naturales. Este optimismo inicial no se ha visto apoyado por la experiencia posterior y no resulta extraño que las opiniones actuales sobre la función de la ciencia en la educación estén profundamente divididas. Esta división tiene muchas facetas y adopta muchas formas. En el marco de la filosofía de la educación surgió como una disputa acerca de si el concepto de "teoría de la educación" debía limitarse a los cánones de racionalidad puramente científicos o si había que interpretarlo de forma más generosa, incorporando otras diversas "formas de conocimiento" [2]. Sin embargo, dentro de la comunidad educativa, el problema no ha sido el grado en que las teorías de la educación deberían someterse a las normas científicas, sino a la cuestión más básica de si las normas científicas tienen cabida en la investigación educativa. Aquí, los argumentos se han centrado en si la investigación educativa debe seguir las tendencias intelectuales recientes y emplear el tipo de metodologías no científicas que, en la actualidad, dominan en las ciencias sociales. Los primeros

[1] John DEWEY, cit. en CRONBACH y SUPPES (1969).

[2] Véase, por ejemplo, el debate entre los profesores HIRST y O'CONNOR en: LANGFORD y O'CONNOR (1973).

© Ediciones Morata, S. L.

pasos significativos en esta "nueva dirección" fueron, por supuesto, los de la sociología de la educación de inspiración fenomenológica[3], haciéndose evidentes en los esfuerzos orientados a la realización de una investigación educativa "iluminativa" y "cualitativa", en vez de la "estadística" y "cuantitativa"[4].

Aunque los investigadores de la educación que participaban en estas diatribas metodológicas no aludían a consideraciones filosóficas, en realidad, sus respectivas posturas se basaban, sin mencionarlas, en una de las dos actitudes filosóficas dominantes respecto a la naturaleza de las ciencias sociales[5]. Así, mientras que, en los capítulos iniciales de la mayoría de los libros de texto sobre la investigación educativa[6], se defiende con frecuencia el naturalismo, es decir, la doctrina de que las ciencias sociales deben hacer suyos los objetivos y métodos de las ciencias naturales, el punto de vista alternativo, interpretativo, que sostiene que la acción social no puede estudiarse "científicamente" por ser intencional y estar regida por reglas, se invoca para dar un fundamento racional a las posturas metodológicas que establecen una división radical entre las ciencias naturales y las sociales[7]. Por tanto, en contraste con el naturalismo, los enfoques interpretativos de la investigación educativa insisten en que su cometido principal no consiste en construir teorías científicas que puedan probarse de forma experimental, sino en construir descripciones interpretativas que recojan la inteligibilidad y la coherencia de la acción social, revelando el significado que tiene para quien la lleva a cabo[8].

La diferencia entre estas dos concepciones de la investigación educativa no es, por supuesto, sino un reflejo concreto de la controversia general que ha dominado toda la historia de la filosofía de las ciencias sociales[9]. No obstante, lo que, para nuestros fines, nos interesa es el hecho de que el mismo proceso de importación de esta controversia a las discusiones sobre la naturaleza de la investigación educativa ha llevado a pasar por alto algunas cuestiones filosóficas importantes. Por ejemplo, por el mero hecho de aceptar la creencia de que el fundamento filosófico de la investigación educativa puede entenderse en términos del discurso tradicional de la filosofía de las ciencias sociales, no se ha determinado si la investigación educativa es, en realidad, una ciencia social, cuestión que es lógicamente previa. De modo parecido, la preocupación por una controversia en la que se asume que la explicación científica y la comprensión interpretativa constituyen objetivos que se excluyen entre sí hace que se ignore la tarea de estudiar los efectos de ese supuesto en las aspiraciones científicas de una actividad investigadora orien-

[3] YOUNG (1971).
[4] DOCKRELL y HAMILTON (1980).
[5] FREEMAN y JONES (1980).
[6] Véanse, por ejemplo: COHEN y MANION (1980), y VERMA y BEARD (1981).
[7] El más importante de ellos sigue siendo WINCH (1958). Véase también: OUTHWAITE (1975).
[8] BANTOCK (1965).
[9] RYAN (1970) y VON WRIGHT (1971).

© Ediciones Morata, S. L.

tada a un campo práctico como la educación. En pocas palabras, el supuesto convencional de que las metas y estructuras de la investigación educativa pueden derivarse de una de las dos tradiciones dominantes de la investigación científica social oculta el hecho de que sólo puede evaluarse la cuestión de su carácter científico si se examina, en primer lugar, cómo ha de entenderse el carácter *educativo* de la investigación. De estas cuestiones, típicamente educativas, se ocupa el presente capítulo.

II

En los libros de texto sobre investigación educativa, la pregunta: "¿en qué consiste la investigación educativa?" se interpreta invariablemente como la petición de una descripción de los diversos objetivos, métodos y procedimientos empleados por los investigadores de la educación. Sin embargo, además de esta interpretación descriptiva, también puede construirse la pregunta como una petición de criterios de evaluación en cuyos términos pueda juzgarse la mayor o menor adecuación de estos diversos objetivos, métodos y procedimientos. En otras palabras, si no hay diferencias reales entre investigar lo que es "educativo" y lo que no lo es, carece de fundamento utilizar este término para designar una forma de investigación en vez de cualquier otra. Por otra parte, si existen esas diferencias, no pueden derivarse de una investigación descriptiva de las actividades actuales de los investigadores de la educación. El hecho de responder a una pregunta como "¿en qué consiste la investigación educativa?" extrayendo las normas de las prácticas concretas de quienes dicen dedicarse a esta actividad no es sino prejuzgar la cuestión en beneficio de quienes eso afirman, por lo que, en realidad, la pregunta queda sin respuesta. Por esta razón, las cuestiones sobre la naturaleza de la investigación educativa no versan sobre las numerosas formas de interpretarse convencionalmente esta tarea, sino que exigen poner de manifiesto las características distintivas de esta actividad, con respecto a las cuales puedan evaluarse todas y cada una de estas interpretaciones convencionales.

Así pues, ¿cuáles son las características distintivas de la investigación educativa? *El primer paso* para responder a esta cuestión supone señalar dos aspectos conocidos de la estructura de las actividades humanas [10]. En primer lugar, las actividades humanas sólo pueden caracterizarse adecuadamente con referencia al fin último por el que se emprenden. En consecuencia, una actividad concreta de investigación sólo se hace inteligible en cuanto actividad de ese tipo en relación con su fin particular; y una determinada práctica de investigación sólo puede entenderse como una práctica de esa actividad atendiendo a la aportación que supone para ese fin. *En segundo lugar,* el objetivo general que caracteriza cualquier actividad humana es teórico o práctico, dependiendo de que pretenda descubrir algo o modificarlo. No cabe

[10] LANGFORD (1971).

© Ediciones Morata, S. L.

duda de que, en su mayor parte, las actividades de investigación son teóricas, en el sentido de que su finalidad característica consiste en resolver problemas descubriendo nuevos conocimientos. Sin embargo, la determinación del fin distintivo de la investigación educativa se complica por el hecho de que la educación no es, en sí, una actividad teórica, sino una actividad práctica cuyo objetivo consiste en modificar de forma deseable a quienes se educan. Esto supone que la investigación educativa no puede definirse simplemente haciendo referencia a la clase de fines apropiados para las actividades de investigación que se dedican a resolver problemas teóricos, sino que debe desenvolverse, en cambio, en el marco de los fines prácticos de acuerdo con los cuales se desarrollan las actividades educativas. Por tanto, aunque la investigación educativa, como cualquier otra actividad de investigación, se ocupa de estudiar y resolver problemas, difiere de la investigación teórica en el sentido de que los problemas educativos de los que se ocupa son siempre problemas prácticos que, en cuanto tales, no pueden resolverse mediante el descubrimiento de nuevos conocimientos. Como dice GAUTHIER: "los problemas prácticos son problemas sobre qué hacer... su solución sólo se encuentra haciendo algo"[11].

Por tanto, para empezar, es importante reconocer que, como la investigación de los problemas educativos otorga su fin característico a la investigación educativa, el fundamento para probar la investigación educativa no es su capacidad para ajustarse a los criterios derivados de las ciencias sociales, sino su capacidad para afrontar esos problemas de forma sistemática. Por eso, cualquier descripción de la naturaleza de la investigación educativa que se limite a transformar los problemas educativos en una serie de problemas teóricos deforma gravemente el fin de toda la actividad. En efecto, el hecho de despreciar de este modo la naturaleza práctica de los problemas educativos les priva del carácter educativo que puedan tener, de modo que hace imposible mantener cualquier reivindicación del carácter *educativo* de la investigación a la que nos dediquemos, frente a otra forma de investigación científica social.

¿Cómo surgen los problemas? Por regla general, los problemas teóricos aparecen cuando algo no es lo que se cree que es. En otras palabras, surgen cuando se producen hechos que son inexplicables en términos de las creencias y conocimientos al uso, y el objetivo de la investigación teórica consiste en superar esas discrepancias elaborando nuevas teorías que garanticen que lo que era problemático deje de serlo. En este sentido, los problemas teóricos constituyen el enlace fundamental entre las teorías y el mundo; por eso, sólo se mejora el grado de precisión de descripción del mundo que hacen las teorías si se resuelven esos problemas[12].

De esto se sigue que los problemas teóricos no surgen de un vacío teórico, sino que reflejan siempre y se derivan del marco teórico en el que se pro-

[11] GAUTHIER (1963).
[12] POPPER (1969) y KEKES (1977).

© Ediciones Morata, S. L.

ducen. En consecuencia, los problemas de la investigación científica social no están determinados por la inadecuación de cualquiera de las prácticas sociales o actividades humanas que esa investigación trata de explicar, sino por la inadecuación del marco teórico en cuyos términos se desarrollan las investigaciones. Por ejemplo, los problemas psicológicos sobre el aprendizaje no están determinados por los problemas prácticos que experimentan quienes aprenden, sino por la teoría psicológica del aprendizaje por la que se rigen quienes se dedican a ese tipo de investigación.

Los problemas educativos, por ser problemas prácticos, no se rigen por las reglas y normas de la investigación teórica, sino que surgen cuando las prácticas utilizadas en las actividades educativas resultan de algún modo inadecuadas con respecto a su fin. En otras palabras, aparecen cuando hay alguna discrepancia entre una práctica educativa y las expectativas con las que se emprende la práctica en cuestión. El hecho de que los problemas educativos se produzcan a causa de este tipo de incumplimiento de las expectativas es informativo, porque el hecho de que se tengan ciertas expectativas respecto a una práctica supone necesariamente la posesión de ciertas creencias previas en cuya virtud se explican y justifican esas expectativas [13]. En este sentido, dado que quienes se dedican a actividades educativas están comprometidos ya con algún conjunto de creencias elaborado, si no explícito, acerca de lo que hacen, también deben poseer, no menos que quienes se dedican a la investigación teórica, algún marco teórico que sirva para explicar y orientar sus prácticas. En consecuencia, un problema educativo, al denotar el fracaso de una práctica, muestra también el fracaso de la teoría de la que se deriva la creencia en la eficacia de esa práctica. Al destruir las expectativas de la práctica educativa, el problema educativo destruye la validez de alguna teoría de la educación lógicamente previa.

Dada esta descripción de los problemas educativos, los conceptos de teoría y de práctica de la educación adquieren unos significados muy distintos de los que suelen utilizarse en la investigación educativa. Así, si los problemas educativos dependen de la teoría, toda la práctica educativa también estará sesgada a favor de la teoría. La misma identificación de una práctica educativa depende siempre de que se adquiera el marco de pensamiento que hace que se considere como una práctica de ese tipo. En segundo lugar, si la práctica educativa siempre está inmersa en una teoría, no existe nada a lo que pueda referirse de forma coherente la idea de "teoría de la educación" que no sea la teoría que rige la práctica de quienes se dedican a actividades educativas. Por tanto, una teoría de la educación no es algo "derivado de" o "basado en" las teorías *sobre* la educación desarrolladas en las ciencias sociales teóricas. Tampoco es algo que pueda vincularse mecánicamente con la práctica en forma de ayuda para la resolución de problemas. En cambio, como la teoría sociológica o psicológica, se refiere a un marco conceptual que expresa cómo deben proceder quienes se dedican a una actividad práctica.

[13] POPPER (1960): *The Poverty of Historicism*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

© Ediciones Morata, S. L.

Si se entienden de este modo la teoría y la práctica, el "distanciamiento" entre ellas se referirá al *origen* de los problemas educativos a los que debe dirigirse la teorización educativa. Todos los problemas son reflejos de un distanciamiento entre teoría y práctica. Igual que los problemas teóricos reflejan un distanciamiento entre una teoría y la realidad que esa teoría pretende describir, un problema educativo revela el fracaso de la conciliación entre las realidades de la práctica con el marco teórico en el que se experimenta y entiende esa práctica. Por tanto, la anulación del distanciamiento entre la teoría y la práctica no se consigue descubriendo formas de mejorar la eficacia práctica de las teorías científicas sociales, sino logrando perfeccionar las teorías utilizadas por los profesionales para dar sentido a sus prácticas. Interpretado de este modo, la reducción del distanciamiento entre la teoría y la práctica es la razón de ser de la teorización sobre la educación, en vez de algo que haya que hacer *después* de completar la teoría pero *antes* de que se aplique efectivamente.

Cuando la relación entre la teoría, la práctica y los problemas de la educación se entiende de este modo, pueden evaluarse mejor los puntos fuertes y débiles de los enfoques naturalista e interpretativo. Uno de los evidentes puntos fuertes del enfoque naturalista es su aspiración a adoptar principios metodológicos diseñados para evitar la intrusión de la subjetividad, los prejuicios y los sesgos. Otro es su afirmación de la existencia de factores operativos en las situaciones educativas que permanecen opacas a las ideas de los profesionales y no pueden explicarse con referencia a sus intenciones y creencias. Sin embargo, aunque los enfoques naturalistas de la investigación educativa rechazan, con razón, que se les confine a los conceptos y creencias de los profesionales de la educación, infieren de esto, erróneamente, que las soluciones de los problemas educativos puedan llevarse a cabo sin referencia al marco de pensamiento en cuyos términos surgen los problemas. Esta falta de consideración de la relación entre los conceptos y teorías científicos naturales, por una parte, y los conceptos y teorías que informan la práctica educativa, por otra, supone ignorar las capacidades de los profesionales de la educación, lo que, a su vez, significa olvidar que los problemas educativos se generan a partir de las experiencias de los profesionales y sólo se ponen de manifiesto cuando resulta inadecuada la forma usual de organizar estas experiencias. Como no se ocupa directamente de ayudar a los profesionales a organizar sus experiencias de forma más adecuada, el enfoque naturalista de la investigación educativa no se ocupa, en realidad, de problemas *educativos*.

Los puntos más fuertes del enfoque interpretativo se derivan de su firme insistencia en que la investigación educativa debe estar enraizada en los conceptos y teorías de los profesionales de la educación. Sin embargo, la debilidad fundamental del enfoque consiste en que, de la correcta observación de que la investigación educativa debe ser interpretativa, infiere que en ello se agota la finalidad de la misma. Pero, admitir que los problemas educativos surgen de las ideas y creencias de los profesionales de la educación no supone aceptar que esas ideas y creencias sean ciertas. Las creencias y precon-

© Ediciones Morata, S. L.

cepciones de los profesionales, aunque sean constitutivas de sus prácticas, también son creencias y preconcepciones acerca de la naturaleza de la situación en la que actúan y sobre el tipo de consecuencias que se deriven de sus prácticas. En cuanto tales, siempre llevan consigo alguna afirmación mínima sobre el modo de ser de las cosas que, a su vez, puede ser errónea o falsa. Es más, salvo que se establezca alguna distinción entre lo que piensan o creen que están haciendo los profesionales y lo que, en realidad, hacen, o sea, a menos que las realidades concretas influyan en las prácticas educativas de un modo no determinado por completo por los esquemas mentales de los profesionales, no se trataría de problemas educativos como tales. Precisamente porque existe alguna diferencia entre lo que sucede en realidad cuando los profesionales se dedican a actividades educativas y su idea, más o menos precisa, de lo que ocurre, surgen los problemas educativos.

En consecuencia, cualquier investigación dirigida a la resolución de problemas educativos no puede contentarse con explicar las interpretaciones de los profesionales, sino que debe también estar preparada críticamente para evaluarlas e indicar explicaciones alternativas que, en cierto sentido, sean mejores. Este tipo de investigación no se limita a elaborar informes descriptivos de las ideas de los profesionales. Por el contrario, reconociendo que los problemas educativos surgen precisamente por la falta de coherencia de esas ideas, tratando de poner de manifiesto que son consecuencia de esas incoherencias e investigándolas en términos opuestos a los de los profesionales, esas investigaciones serán críticas con respecto a las interpretaciones de los profesionales y procurarán crear teorías alternativas, incompatibles con ellas. Al limitar su objetivo a explicar las formas de hacer inteligibles las prácticas educativas, el enfoque interpretativo ignora la importancia de todos los casos en que las experiencias e ideas de los profesionales no concuerdan con la situación real, dejando de lado, precisamente, los elementos de la experiencia educativa que tienen mayor importancia para la investigación educativa. En efecto, al no lograr identificar y reconocer las concepciones erróneas de los profesionales, el enfoque interpretativo se priva de medios para afrontar los problemas creados por esas interpretaciones erróneas. Por esta razón, excluye toda preocupación real por los *problemas* educativos.

Visto de este modo, es evidente que los puntos fuertes del enfoque naturalista de la investigación educativa son los débiles del interpretativo y viceversa. Al adoptar metodologías diseñadas para evaluar y mejorar la racionalidad de las teorías y creencias científicas, el enfoque naturalista no ofrece ninguna forma de evaluar y mejorar la racionalidad de las teorías y creencias educativas que rigen la práctica educativa. En consecuencia, no consigue apreciar la función fundamental que desempeña la racionalidad en la práctica educativa y la que tiene su evaluación en la investigación educativa. En realidad, al negar que la práctica sea, por derecho propio, origen de la teoría, el enfoque naturalista elimina efectivamente el carácter educativo de los problemas que pretende afrontar. El enfoque interpretativo, aunque se ocupa de exponer la estructura de racionalidad que informa la práctica educativa, se opone al reconocimiento de criterios valorativos en cuyos términos pueda

© Ediciones Morata, S. L.

evaluarse esta racionalidad y, así, al hurtar las ideas de los profesionales a la crítica directa, el enfoque interpretativo elimina el carácter problemático de las prácticas que pretende describir.

III

La lección que podemos extraer del análisis anterior es que ni el enfoque naturalista de la investigación educativa ni el interpretativo son falsos, sino que cada uno ofrece sólo una visión parcial, unilateral, de lo que requiere una descripción filosófica adecuada de la naturaleza de la investigación educativa. Por tanto, hay que reconocer que cualquier intento de reducir la investigación educativa *bien* a una ciencia natural, *bien* a una ciencia interpretativa pasa por alto las características dobles fundamentales de toda ciencia típicamente educativa. *En primer lugar,* se trata de una ciencia *de la educación*, lo que significa que investiga una actividad práctica, conscientemente desarrollada, que sólo puede identificarse y entenderse con referencia al significado que tiene para quien la practica. *En segundo lugar,* es una *ciencia* de la educación, o sea, que trata de elaborar teorías que expliquen y resuelvan los problemas a los que da lugar la práctica de esta actividad. En consecuencia, hace falta una visión de la investigación educativa que sea "interpretativa", en el sentido de que sus teorías se basen en las perspectivas de la práctica educativa, y "científica", y proporcionen una visión alternativa y coherente a las interpretaciones que emplean los profesionales.

Si la investigación educativa es, a la vez, interpretativa y científica, ¿cómo pueden conciliarse estas características dobles? Más en concreto, ¿de qué modo el carácter interpretado de antemano de los problemas educativos afecta a su solución científica? La extendida creencia de que la categoría científica de la investigación educativa sólo puede garantizarse si se dejan de lado las características prácticas e interpretativas de los problemas educativos se debe, ante todo, al hecho de que la versión del naturalismo que disfruta de una posición casi de ortodoxia en la investigación educativa se basa en la descripción hipotético-deductiva de la ciencia derivada del empirismo lógico. En esta visión del naturalismo, ni el carácter práctico de los problemas educativos ni el marco interpretativo en el que se desarrollan tienen importancia alguna con respecto a su solución científica. Según esta perspectiva, la ciencia no se preocupa del modo de surgir los problemas. Tampoco tienen gran importancia los motivos, las intenciones ni los fines prácticos de quienes se encuentran con ellos. Sólo importa que esos problemas se formulen de manera que permitan proponer soluciones hipotéticas que puedan comprobarse evaluando sus consecuencias deducidas en relación con los resultados observados. La insistencia en que la clave de las teorías científicas es su validez deductiva y su posibilidad de comprobación empírica es vital porque, precisamente, el cumplimiento de estos requisitos garantiza su carácter científico, frente al ideológico o metafísico.

© Ediciones Morata, S. L.

La razón por la que esta visión de la ciencia resulta tan atractiva para la investigación educativa es bastante evidente. La aceptación rotunda de los métodos hipotético-deductivos demostraría que la investigación educativa es una actividad "no condicionada por los valores" y que se ocupa sólo de la evaluación racional de hipótesis. Es más, si los descubrimientos de la investigación científica se trasladasen a los problemas educativos, podrían encontrarse soluciones objetivas, basadas en pruebas neutrales y no en opiniones subjetivas. En consecuencia, sólo abrazando la lógica impersonal e imparcial del razonamiento hipotético-deductivo puede eliminarse el sesgo subjetivo de la investigación educativa y cumplir el objetivo de conseguir un cuerpo de teoría de la educación validado científicamente y "no condicionado por los valores" en una atmósfera no trastornada por la colisión de interpretaciones rivales y prejuicios subjetivos.

A pesar de estos evidentes atractivos, la descripción hipotético-deductiva ha sido siempre vulnerable a numerosas objeciones que la filosofía de la ciencia, a lo largo de su historia, ha sido incapaz de contrarrestar, a pesar de sus esfuerzos [14]. En época reciente, se ha puesto de manifiesto, sin lugar a dudas, la razón de la persistencia de estos problemas. En pocas palabras, es porque están firmemente anclados en los fundamentos filosóficos empiristas sobre los que se ha erigido la imagen hipotético-deductiva de la ciencia y surgen de la premisa básica de que la lógica es la herramienta primordial para evaluar la categoría científica de las teorías. Como consecuencia de estos puntos de vista, la confianza en la capacidad del empirismo lógico para proporcionar un fundamento epistemológico adecuado para la ciencia ha quedado gravemente dañada, dando lugar a una filosofía "postempirista" de la ciencia que no se basa en el análisis de la categoría lógica de las teorías científicas, sino en estudios históricos detallados del proceso del progreso y cambio científicos [15].

A pesar de las muchas diferencias existentes entre quienes se responsabilizaron, en principio, de elaborar esta nueva filosofía de la ciencia, comparten suficientes elementos básicos comunes para que surja una imagen de la ciencia muy diferente de la ortodoxa. Lo que, más que nada, constituye esta base común es el acuerdo uniforme sobre la imposibilidad de un lenguaje observacional independiente de teorías y sobre las consecuencias de esto para la comprensión de la ciencia. De forma breve, estas consecuencias son: *en primer lugar,* que, puesto que la relación entre los resultados observados y la categoría científica de las teorías no es tan sencilla como se suponía tradicionalmente, la ciencia no puede ser un proceso de comprobación de teorías de acuerdo con una observación impersonal. En realidad, muy lejos de ser el resultado de la investigación científica, la teoría orienta activamente su desarrollo. *En segundo lugar,* si la observación no puede confirmar ni refu-

[14] Véase, por ejemplo: SCHEFFLER, I. (1967): *Science and Subjectivity.* Nueva York, Bobbs-Merrill.

[15] THOMAS, D. (1979): *Naturalism and Social Science.* Londres, Cambridge University Press.

© Ediciones Morata, S. L.

tar las teorías científicas, todo el saber científico tiene un carácter permanentemente provisional. La "verdad" puede constituir un ideal regulador en la construcción de teorías, pero carece de relevancia para su evaluación. *Por último*, la posibilidad de fracaso de todas las teorías científicas significa que el progreso científico no puede ser un proceso acumulativo en el que se recoge cuidadosamente un cuerpo de conocimientos verdaderos. En cambio, la ciencia evoluciona a causa de las "situaciones problemáticas" que plantea su compromiso con un marco teórico antecedente. Al desarrollar el "programa de investigación" que sugiere este marco teórico y afrontar los problemas que plantea su "heurística positiva", la ciencia es capaz de progresar de forma ordenada y sistemática [16]. Estos problemas, al estimular el desarrollo de nuevas teorías a causa del fracaso de sus predecesoras, asegura la innovación teórica progresiva y garantiza la continuidad de la investigación.

La comprensión de que la investigación continuada, y no los resultados acumulados, constituye el fluido vital de la ciencia pone de manifiesto el hecho de que el núcleo central de la ciencia no consiste en la justificación racional aplicable a sus productos teóricos finales, sino en las características racionales de los procesos de descubrimiento, innovación y cambio científicos. La racionalidad científica no es una simple cuestión de adaptarse a un conjunto de reglas metodológicas carentes de ambigüedad, ni puede identificarse con la exclusión del juicio humano falible, sino que se identifica con los criterios de la "aceptabilidad racional" [17], según los cuales se hacen y justifican los juicios prácticos sobre las teorías que haya que aceptar y las que deban rechazarse. La aceptación de una teoría porque resuelve o elimina problemas o proporciona orientaciones para investigaciones posteriores, y el rechazo de otra porque no resuelve sus propios problemas o es irrelevante para el problema de que se trate, suponen juicios humanos racionales y no arbitrarios porque, dado el contexto, hay un fundamento sobre el que pueden justificarse y defenderse. El hecho de que tales juicios se hagan sin la ventaja de procedimientos infalibles de razonamiento que garanticen su verdad o los hagan inmunes frente a otras críticas no significa que sean irracionales, como tampoco que los resultados de la lógica y de las pruebas sean irrelevantes, sino que hay que interpretar esos resultados a la luz del contexto concreto con el que se relacionan y evaluarlos a la luz de la situación problemática concreta sometida a consideración. Y las normas y principios que rigen este proceso de interpretación y de evaluación constituyen el paradigma de la racionalidad científica [18].

Aunque la articulación precisa de estas normas y principios sigue pendiente, no cabe duda de que una filosofía de la ciencia basada en la historia

[16] LAKATOS, I. (1970): "Falsification and the methodology of scientific research programmes", en: I. LAKATOS y A. E. MUSGROVE (eds.): *Criticism and the Growth of Knowledge*. Londres, Cambridge University Press.

[17] PUTNAM, H. (1981): *Reason Truth and History*. Londres, Cambridge University Press.

[18] BROWN, H. I. (1977): *Perception, Theory and Commitment: The New Philosophy of Science*. Chicago, Chicago Precedent Publishing Co.

© Ediciones Morata, S. L.

constituye una mejora significativa con respecto al empirismo tradicional y pone de manifiesto una comprensión más sofisticada de la naturaleza de la ciencia y de su relación con la educación. En particular, al exponer que la investigación científica sólo se desarrolla con referencia a algún marco interpretativo anterior, no sólo revela que tanto la ciencia como la educación son actividades regidas por la teoría, sino también que sus respectivas teorías rectoras comparten algunas características comunes. Por ejemplo, manifiesta que ambas son productos de tradiciones históricas vivas y, en cuanto tales, constituyen los modos de pensamiento adecuados al contexto social en el que se llevan a cabo las respectivas actividades. En efecto, la ciencia y la educación se desenvuelven en comunidades sociales características cuyas prácticas están regidas por creencias, actitudes y expectativas heredadas y prescritas. El hecho de que la teoría rectora de una ciencia concreta sea —como ocurre con la teoría rectora de la práctica educativa— una forma de pensar transmitida a través de la tradición y adquirida mediante un proceso de iniciación, no se altera porque suponga una inmersión consciente en la "metodología".

La ciencia y la educación se parecen también en que sus profesionales resuelven problemas formulando juicios a la luz de los marcos teóricos que ya poseen. Aunque estas preconcepciones teóricas sean, en ambos casos, producto de las precedentes y de la tradición, lo característico de los juicios para la resolución de problemas de la ciencia es que están regidos por normas y principios diseñados para exponer y eliminar las inadecuaciones de los conocimientos teóricos existentes y, por tanto, para estimular el desarrollo y el cambio teóricos progresivos. Sin embargo, lo característico de los juicios educativos es que la verdad de las creencias y teorías que los informan se acepta de una manera en gran medida acrítica e irreflexiva. Esta actitud de no cuestionar el "sentido común" hace que el pensamiento educativo convencional sea acientífico por hacer que los problemas que crea resulten inmunes al análisis y resolución científicos [19].

Si entendemos de este modo la ciencia y la educación, resultará evidente que la exigencia naturalista de que la investigación educativa sea científica no supone la asimilación de los problemas prácticos educativos a los problemas teóricos científicos sociales ni que la investigación educativa deba llevarse a cabo de conformidad con una pura descripción formal del "método científico". Se trata, más bien, de la exigencia de que la investigación educativa elabore principios y procedimientos metodológicos que emancipen a los profesionales de su dependencia de la costumbre y de las tradiciones, de manera que sus interpretaciones y juicios se rijan más por las normas de racionalidad que conducen al progreso científico y de las que depende el bienestar de cualquier ciencia. Esto no supone abandonar el pensamiento práctico educativo en beneficio de los esquemas conceptuales de las ciencias sociales, ni

[19] PRING, R. (1977): "Common sense and education", *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 11, págs. 57-77.

© Ediciones Morata, S. L.

deformar la experiencia educativa práctica mediante la imposición de teorías elaboradas para las áreas de investigación científicas sociales que predeterminen siempre cuáles sean los problemas y categorías relevantes de la investigación. Lo que debe abandonarse es la actitud acientífica con respecto a las interpretaciones educativas establecidas, de manera que puedan cuestionarse y modificarse sistemáticamente las creencias y justificaciones que las sustentan. Los juicios de los profesionales no se enriquecen con las virtudes científicas ni adquieren un carácter más racional reemplazando las teorías de la educación vigentes, sino perfeccionándolas.

Es evidente que, para que la investigación educativa sea científica en este sentido, son necesarias ciertas modificaciones de los procedimientos de investigación vigentes. Por ejemplo, la idea de que la teoría pueda comprobarse científicamente con independencia de la práctica, utilizándola después para corregir o evaluar cualquier práctica educativa, habría que sustituirla por la visión, diametralmente opuesta, de que la teoría de la educación sólo adquiere un carácter científico si puede corregirse y evaluarse a la luz de sus consecuencias prácticas. En segundo lugar, el hecho de que las interpretaciones de los profesionales de la educación constituyan la materia de la investigación educativa y la base de prueba de sus resultados hace que sea totalmente inadecuada la consideración de los profesores como objetos de inspección teórica, como consumidores que aplican soluciones o como clientes a quienes los investigadores dirigen sus descubrimientos e informes. En cambio, dado que los problemas a los que trata de enfrentarse la investigación educativa sólo surgen a los profesionales de la educación, hay que reconocer que su participación activa en las investigaciones es indispensable. En realidad, sólo podrá garantizarse la posibilidad de que la investigación sea, a la vez, educativa y científica si se consigue abandonar todas las divisiones y distinciones que, en la actualidad, separan a la comunidad investigadora de la comunidad educativa.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO VI

Filosofía, valores y ciencia de la educación

Quienes nos dedicamos a la investigación educativa, ¿podemos permitirnos ignorar esa parte de nuestra materia (la filosofía) que subyace a nuestras propias investigaciones? Porque, si lo hacemos así, no podemos decir que seamos teóricos de la educación, sino que deberemos conformarnos con ser... técnicos de laboratorio... Si somos meros técnicos, no podemos decir que somos capaces de criticar los fundamentos de la educación y las consecuencias de nuestro propio trabajo. Esto significa, simplemente, que no podemos decir que sabemos lo que hacemos [1].

I

Existe una larga y honorable tradición de investigación educativa que no se preocupa tanto de producir conocimientos teóricos sobre la educación como de proporcionar conocimientos prácticos que orienten el desarrollo de las tareas educativas. Esta tradición extrae gran parte de su inspiración de ARISTÓTELES. Él inició la búsqueda de la forma de racionalidad adecuada al pensamiento y la acción prácticos, y él sigue siendo el principal portavoz de una visión de la investigación educativa como forma de "filosofía práctica" en la que las respuestas a las cuestiones sobre las metas y objetivos educativos se buscan en las teorías metafísicas de la naturaleza humana y en las creencias morales sobre el bien del hombre.

No cabe duda de que, en nuestros días, esta tradición casi ha desaparecido. La filosofía de la educación ya no se ocupa de temas metafísicos y morales, y la investigación educativa se rige en la actualidad por un estilo de pensamiento en el que se mira con sospecha y desconfianza todo compromiso con los valores educativos. En realidad, la distancia que separa las actitu-

[1] MORRIS (1972, págs. 60-61).

© Ediciones Morata, S. L.

des modernas y tradicionales con respecto al estudio de la educación se ha hecho tan astronómica que, ahora, los investigadores de la educación pueden caracterizar su actividad oponiéndola a la filosofía tradicional a la que ha sustituido. La filosofía de la educación —señalan— era una disciplina normativa motivada por preferencias subjetivas e intenciones ideológicas; sus teorías se basaban en poco más que en una especulación metafísica *a priori* y en dogmas de valor. Pero la investigación educativa no es metafísica ni normativa; se trata de una disciplina empírica e independiente de los valores, motivada únicamente por la búsqueda desinteresada del saber y el entendimiento. En realidad, muchos investigadores de la educación sostienen que sólo pueden justificar su reivindicación de crear un cuerpo de teoría de la educación, no contaminado por valores educativos personales ni por creencias metafísicas rivales, porque ahora adoptan métodos específicamente diseñados para liberar la investigación de la "filosofía práctica"[2].

Yo estoy convencido de que las creencias metafísicas y morales no pueden eliminarse de ese modo de la investigación educativa y que ésta necesita mantener una relación con la "filosofía práctica" mucho más fuerte de lo que la mayoría de los investigadores de la educación están dispuestos a reconocer o admitir. Y la razón de ello estriba en que la investigación educativa, aunque tenga la apariencia de una tarea desinteresada e impersonal, supone siempre un compromiso con alguna filosofía de la educación y, por tanto, con los valores educativos que ese compromiso lleva consigo de forma inevitable. Por tanto, aunque los investigadores de la educación puedan estudiarla, como suelen hacerlo, sin articular ninguna creencia filosófica ni valor educativo, esto no significa que su trabajo no esté impregnado de filosofía y de valores, sino sólo el éxito de la investigación educativa para ocultar los compromisos morales y filosóficos que siempre suscribe de manera implícita.

Ésta es mi postura general. A continuación, trataré de explicar y defender esta postura desarrollando y defendiendo los siguientes enunciados específicos:

1. Los valores constituyen un ingrediente tan vital en la investigación educativa que su eliminación es imposible salvo que se elimine la investigación misma. En consecuencia, los investigadores de la educación que afirman adoptar una postura "desinteresada" no llegan a comprender determinadas características de su trabajo.
2. La razón por la que la investigación educativa siempre está marcada por los valores es que los métodos de investigación educativa suponen siempre un compromiso con alguna filosofía de la educación. En consecuencia, la "investigación educativa" y la "filosofía de la educación" no son tan independientes como suele pensarse y cualquier separación de ambas representa una división de trabajo históricamente contingente y no una diferencia clara de objetivos.

[2] Ya se ha prestado cierta atención a la cuestión histórica acerca de la razón por la que cobró tanta importancia este impulso para adoptar una postura neutral en la investigación educativa. Véase: HAMILTON (1980).

© Ediciones Morata, S. L.

3. La aceptación de que la filosofía y los valores no pueden eliminarse de la investigación educativa no supone conceder que ésta no pueda constituir una disciplina científica. Por el contrario, cualquier descripción coherente de una ciencia de la educación exige que se formule la relación entre la filosofía, los valores y la investigación educativa de manera que las haga compatibles y no antitéticas.

El fin que persigue el resto del capítulo consiste en formular estos tres enunciados de manera más detallada.

II

Los investigadores de la educación han reconocido siempre que los valores pueden interferir en el desarrollo de su trabajo. Por ejemplo, siempre han admitido que los valores influyen en la selección de los problemas que investigan y en sus puntos de vista sobre los usos prácticos para los que deben servir los resultados de su investigación. Sin embargo, estos mismos investigadores de la educación han dado por supuesto que, haciendo ciertos cambios, pueden neutralizarse con facilidad todos los problemas planteados por esta amenaza de la infiltración de los valores. Por ejemplo, separando el "contexto de descubrimiento" del "contexto de justificación", los investigadores de la educación creen que pueden separar la lógica objetiva, en cuyos términos validan sus teorías, de los valores subjetivos que determinan su elección. El resultado es que los valores que, en principio, promovieron la elección de los problemas a investigar pueden dejarse seguramente de lado sobre la base de que están relacionados con los aspectos precientíficos de la investigación. De modo parecido, separando los métodos de comprobación de teorías, "no influidos por los valores", de las cuestiones "de valor" relativas a sus usos prácticos, la mayor parte de los investigadores de la educación cree que la investigación educativa puede soslayar cualquier sospecha de algún interés especial por su tema[3].

Durante las dos últimas décadas, estas estrategias bien conocidas para eliminar el problema de la influencia de los valores han comenzado a tambalearse bajo el impacto de la prolongada crítica procedente de fuentes tan diversas como la filosofía del lenguaje[4], la teoría social neomarxista[5], la teoría política[6] y la filosofía de la ciencia[7]. Las primeras andanadas de este ataque se debieron, por supuesto, a la imagen del científico natural, de Thomas Kuhn, como miembro de una comunidad ideológica que exige, como pre-

[3] Los diversos argumentos utilizados para apoyar esta visión de la relación entre los valores y la investigación educativa se encuentran en Phillips (1971).
[4] Searle (1972).
[5] Habermas (1972).
[6] Laslett y Runciman (1967).
[7] Brown (1977).

© Ediciones Morata, S. L.

cio de su pertenencia, la aceptación de los compromisos de valor del "paradigma" dominante [8]. No obstante, a nuestros efectos, resulta más esclarecedora una serie de estudios metodológicos de la filosofía política que revela cómo determinados valores políticos tienden a apoyar ciertas formas de ciencia social y, a la inversa, cómo determinadas formas de ciencia social sostienen ciertos valores políticos [9]. Uno de los primeros intentos de articular esta línea de pensamiento fue el argumento de Charles TAYLOR de que "la adopción de un marco de explicación lleva consigo la adopción de la 'tendencia de valor' implícita en él" [10]. Dicho de un modo resumido, el argumento de TAYLOR discurre de este modo: como los fenómenos políticos pueden clasificarse en un número indefinido de formas, los investigadores políticos deben crear marcos teóricos para clasificar e interpretar los fenómenos políticos de formas relevantes para la elaboración de explicaciones adecuadas. Sin embargo, dice TAYLOR, tradicionalmente, los filósofos políticos han elaborado este tipo de marco teórico para evaluar o defender determinados valores políticos. En consecuencia, es evidente que los marcos explicativos utilizados por los investigadores políticos para identificar y explicar las características relevantes de los fenómenos políticos pueden ser compatibles o incompatibles con el marco teórico que opera en diferentes filosofías políticas. Cuando son compatibles, las explicaciones de la investigación política y las conclusiones normativas de la filosofía política se reforzarán mutuamente. Cuando no lo sean, los resultados de la investigación presentarán la filosofía política como insostenible, o bien la filosofía política interpretará que los resultados de la investigación son irrelevantes o erróneos.

La conclusión que de ello extrae TAYLOR no consiste en la conocida observación de que la elección del marco explicativo del investigador político determina las áreas que estudia o las cuestiones que plantea, sino en que, con ciertos marcos explicativos, unos valores políticos se refuerzan y otros se trastornan. TAYLOR resume de este modo su punto de vista:

> Podemos decir que un determinado marco explicativo segrega una idea de bien y un conjunto de valoraciones que no pueden desecharse —aunque puedan pasarse por alto— salvo que desechemos el marco... esto es suficiente para mostrar que la neutralidad de los descubrimientos de la ciencia política no son lo que se cree, porque el establecimiento de un determinado marco restringe el conjunto de posturas de valor que se adopten en plan defensivo... Puede decirse que el marco describe la línea de argumentación en algún sentido. Por tanto, no es neutral. [11]

Desde que apareció, la postura de TAYLOR ha recibido un apoyo pormenorizado y amplio y, en la actualidad, el conjunto de bibliografía crítica que muestra el sesgo de valor de las ciencias sociales es muy extenso [12]. Sin

[8] KUHN (1970).
[9] PARTRIDGE (1968) y MACINTYRE (1972).
[10] TAYLOR (1967, pág. 42).
[11] *Ibid.*, págs. 56-57.
[12] FAY (1975); BERNSTEIN (1976); THOMAS (1979), y LLOYD (1983).

© Ediciones Morata, S. L.

embargo, a pesar de su generalizada aceptación, no ocurre lo mismo con las consecuencias de la perspectiva de TAYLOR con respecto a la investigación educativa. Por ejemplo, es raro que se acepte que, si, como afirma TAYLOR, la adopción de un punto de vista teórico en la investigación política supone siempre la adopción de un punto de vista político, la perspectiva convencional de que la investigación educativa no incorpora un punto de vista educativo es, como mínimo, sospechosa. Los fenómenos de la educación, no menos que los de la política, son siempre mucho más que una fuente de limitación empírica de las teorías explicativas de los investigadores de la educación y la investigación educativa siempre está mucho más relacionada con los valores de lo que, en general, se reconoce. De igual modo, aunque los argumentos de TAYLOR dejan claro que la conexión lógica entre los valores políticos y la ciencia social se debe a las semejanzas formales entre los marcos teóricos de las ciencias sociales y los marcos teóricos de la filosofía política, las consecuencias que de ello se derivan para la comprensión de la relación entre la investigación educativa y la filosofía de la educación siguen casi inexploradas. Esto constituye un útil punto de partida para mi segundo enunciado acerca de que cualquier metodología de investigación lleva siempre consigo una filosofía de la educación determinada.

III

Desde hace mucho tiempo, se acepta que lo que distingue las teorías normativas de la filosofía de la educación tradicional de las teorías empíricas de la investigación educativa es que las primeras contienen elementos metafísicos de los que carecen las segundas. En realidad, uno de los elementos más antiguos de la ortodoxia de la filosofía de la educación consiste en que las filosofías de la educación de PLATÓN, ROUSSEAU, DEWEY y otros tratan de mostrar cómo los supuestos metafísicos generales sobre la naturaleza humana pueden apoyar determinadas metas educativas globales [13]. En una conocida versión de este razonamiento, T. W. MOORE definía estas filosofías de la educación tradicionales como "teorías generales de la educación" que, al prescribir la "producción de un tipo particular de persona", presuponen necesariamente unas "premisas acerca de la naturaleza humana" [14]. Sin embargo, como estas premisas son supuestos metafísicos, siempre han sido causa de cierto malestar filosófico.

> En el pasado, los supuestos de un carácter fundamental acerca de los niños se derivaban, a menudo, al parecer, de puntos de vista metafísicos sobre la naturaleza del hombre... Una crítica general de supuestos como éstos es que son de un tipo inadecuado para una teoría de la educación,... son supuestos *a priori* adoptados con anterioridad a la experiencia y, a menudo, de un tipo que la experiencia no puede refutar. [15]

[13] HARDIE (1942); O'CONNOR (1957); PETERS (1966b), y MOORE (1974).
[14] MOORE (1982, pág. 22).
[15] *Ibid.*, págs. 31-32.

© Ediciones Morata, S. L.

La respuesta de MOORE a esta deficiencia consistió en presentar la recomendación filosófica habitual:

> Una teoría de la educación necesita un cuadro real preciso de la naturaleza humana... y esto sólo puede derivarse de... estudios científicos de los niños mismos. PIAGET, FREUD, KOHLBERG y otros... tienen más que ofrecer, a este respecto, que los grandes nombres de la teoría de la educación tradicional. [16]

Conviene señalar que quienes comparten este punto de vista suelen pasar por alto tres importantes e incontrovertibles desarrollos de la filosofía de las ciencias sociales. En primer lugar, al defender unas teorías de la educación en las que los puntos de vista metafísicos sobre la naturaleza humana se sustituyan por "un cuadro real preciso", ignoran hasta qué punto están ahora de acuerdo los filósofos que no tratan de la educación en que los puntos de vista metafísicos sobre la naturaleza humana son indispensables para las ciencias sociales empíricas. Podríamos citar numerosos estudios [17], pero, para nuestros fines, el ejemplo siguiente aclara bastante la cuestión general:

> La antigua insistencia en una naturaleza humana esencial dio lugar a teorías sociales metafísicas y normativas. Las modernas teorías ortodoxas, en cambio, luchan por ser empíricas y éticamente neutrales. Dados los cánones de libro de la ciencia empírica, los modelos de hombre se convierten en postulados carentes de utilidad o justificación... El empirismo ha triunfado y los supuestos tradicionales han muerto y están enterrados... Quizá estén enterrados, pero no muertos. Están enterrados en las raíces de las mismas teorías que pretenden explicarlos... No se prescinde de un modelo de hombre... Toda teoría social necesita una metafísica... en la que un modelo de hombre y un método de ciencia se complementen mutuamente. [18]

Como las teorías metafísicas de la naturaleza humana son tan indispensables para las ciencias sociales como lo son para las "teorías generales de la educación", los filósofos de la educación que busquen en las investigaciones científicas sociales una teoría "empírica" de la naturaleza humana se limitarán simplemente a reafirmar la teoría metafísica que presupongan esas investigaciones y, por tanto, siempre se quedarán en una petición de principio [19]. No cabe duda de que, a causa de este descuido, tampoco se darán cuenta de que, igual que las diferentes teorías metafísicas de la naturaleza humana explican la aparición de diversas filosofías de la educación, el mismo tipo de diferencias explica la aparición de diversos enfoques de las ciencias sociales [20]. El hecho de que distintos modelos de la naturaleza humana hayan dado lugar a modelos muy diferentes de psicología constituye un ejemplo evidente de lo que decimos:

---

[16] *Ibid.*, págs. 32-33.
[17] HOLLIS (1977) y ATKINSON (1983).
[18] HOLLIS (1977, págs. 2-3).
[19] Véase una elaboración detallada de la crítica en: CARR (1979).
[20] DAGENAIS (1972); HOLLIS (1977), y THOMAS (1979).

© Ediciones Morata, S. L.

> La forma de conceptualizar la naturaleza humana es, sin duda, la... decisión más importante que ha de tomar una teoría psicológica... Entre las opciones a las que se enfrenta una psicología al constituir su concepto fundamental de naturaleza humana... están: considerar más fundamental la conducta o la conciencia; escindir a las personas en elementos o tratar de estudiarlas como un todo en algún sentido; considerarlas semejantes o diferentes con respecto a los animales o a los objetos físicos... La imagen de persona que se forma al adoptar la primera serie de opciones de esta dicotomía es la de criaturas pasivas cuya conducta es uniforme, controlable y previsible. La segunda serie de opciones revela a unas criaturas que son activas, libres y que pueden alterar radicalmente sus pautas de conducta. La psicología conductista ha tendido a adoptar las primeras opciones... las segundas opciones... han dado lugar a las psicologías funcionalista, introspectiva, de la *Gestalt*, fenomenológica, existencialista y evolutiva.[21]

Por último, al considerar las teorías de la naturaleza humana como un producto de las ciencias sociales, en vez de como una condición previa de las mismas, los filósofos de la educación han pasado por alto el grado de acuerdo de muchos filósofos morales en que la elección de una teoría de la naturaleza humana está influida siempre por creencias y preocupaciones morales y, a la inversa, que las creencias y preocupaciones morales están determinadas siempre por una teoría de la naturaleza humana[22]. Y esto es así porque las teorías de la naturaleza humana siempre dan lugar a creencias sobre las necesidades humanas que deben satisfacerse. Pero, como esas creencias determinan, en parte, las creencias morales, y como las creencias morales constituyen los criterios en cuyos términos se escogen las teorías de la naturaleza humana, se deduce que "la elección de la moralidad y la elección de una visión de la naturaleza humana van juntas"[23]. Por tanto, una teoría de la naturaleza humana está determinada, en parte, por una visión moral y la forma de justificar la visión moral está, en parte, determinada por una teoría de la naturaleza humana.

La significación colectiva de estas perspectivas filosóficas puede resumirse del siguiente modo: aunque la filosofía de la educación tradicional trate de apoyar los valores educativos apelando a supuestos metafísicos sobre la naturaleza humana, esto no debe hacer perder de vista que el mismo tipo de supuestos apoya las explicaciones de las ciencias sociales. Es más, como las teorías de la naturaleza humana suponen creencias morales y éstas suponen aquéllas, la diferencia entre las teorías científicas sociales utilizadas por los investigadores de la educación y las teorías filosóficas de la educación no consiste en que las primeras sean explicativas y las últimas normativas, sino en que, mientras las teorías filosóficas deducen conclusiones normativas a partir de premisas explicativas, las teorías científicas sociales llevan consigo la transición desde premisas evaluativas a conclusiones explicativas.

---

[21] THOMAS (1979, pág. 142).

[22] FOOT (1967); MACINTYRE (1967); WINCH (1971); WILLIAMS (1972), y QUINTON (1975).

[23] MACINTYRE (1972, pág. 266).

© Ediciones Morata, S. L.

Dadas estas semejanzas, es obvio que las teorías de la naturaleza humana, supuestos los marcos científicos sociales utilizados en la investigación educativa, servirán, como en el caso de la filosofía de la educación, para apoyar alguna concepción de los valores y objetivos educativos, porque, del mismo modo que una visión de la naturaleza humana "ayuda a delimitar... lo que podríamos considerar como una forma de moralidad"[24], también ayudan a delimitar una concepción de lo que podemos considerar como educación, y esto por la evidente razón de que cualquier concepción de la educación, como cualquier concepción de moralidad, presupone siempre el fundamento de una teoría de la naturaleza humana que le sirve de base[25]. Por tanto, igual que las creencias y acciones morales reflejan siempre una visión de la naturaleza humana, la identificación de una práctica en términos de su valor educativo se justifica del mismo modo. Definir como "educativa" una situación, identificar como "educada" a una persona o defender una normativa por "razones educativas" suponen una referencia a criterios de valor educativo que, como los criterios morales, están determinados, en parte, por alguna concepción de la naturaleza humana[26].

En el contexto de las ciencias sociales, el reconocimiento del carácter metafísico y moral de las teorías de la naturaleza humana puede utilizarse para examinar en qué sentido son interdependientes, desde el punto de vista lógico, y se refuerzan mutuamente las filosofías políticas y las filosofías de la ciencia social que surgen de la misma fuente (por ej.: DURKHEIM, MANNHEIM, POPPER)[27]. En un contexto educativo, será bastante fácil aplicar este tipo de examen a aquellos casos en los que la misma teoría de la naturaleza humana fija la filosofía de la educación y la teoría de la investigación educativa. Aplicado, por ejemplo, al caso de B. F. SKINNER, aclararía, sin duda, cómo la visión de la naturaleza humana que subyace a su teoría de la psicología justifica y es justificada por la visión de la moralidad expuesta en *Beyond Freedom and Dignity* ("Más allá de la libertad y la dignidad"). El reconocimiento de esta relación lógica entre las creencias morales de SKINNER y su teoría de la psicología se extendería hasta mostrar por qué ésta implica siempre una relación similar entre su filosofía de la educación y el conductismo como forma de investigación educativa. A su vez, esto aclararía que tanto el modelo conductista de investigación educativa como la filosofía de la educación de SKINNER dependen de la visión de la moralidad que apoya y recibe el apoyo de su teoría de la naturaleza humana. Ello pondría de manifiesto a todos los investigadores de la educación dispuestos a reflexionar sobre los fundamentos filosóficos de su trabajo que, por el mismo hecho de adoptar un enfoque con-

[24] WILLIAMS (1972, pág. 75).

[25] R. S. PETERS señala este aspecto. Escribe: "La filosofía de la educación necesita una teoría más explícita de la naturaleza humana. En el pasado, los conceptos... se han considerado demasiado en el vacío... Una teoría más adecuada debe tener más en cuenta la naturaleza humana en su conjunto" (PETERS, 1983, pág. 51).

[26] Véase una primera afirmación y el análisis detallado de este aspecto en: DUNLOP (1970).

[27] En el caso de MANNHEIM, THOMAS (1979, págs. 152-156) lleva a cabo este tipo de análisis.

© Ediciones Morata, S. L.

ductista de investigación, se comprometerían con la concepción skinneriana de la naturaleza y el valor de la educación.

Lo que, hasta aquí, he sostenido es que las teorías metafísicas de la naturaleza humana que se hacen explícitas en las filosofías de la educación también están implícitas en los marcos metodológicos utilizados en la investigación educativa y que esas teorías llevan siempre consigo una concepción de los valores educativos. De ello se deduce que la elección de un enfoque de investigación educativa supone siempre una preferencia por la teoría de la naturaleza humana en la que se basa y un compromiso con los valores educativos concretos que mantiene. El autor que más ha hecho para aclarar el conjunto posible de opciones de valor en la investigación científica social es Jürgen HABERMAS. Desde la publicación de su *Knowledge and Human Interests*[28], se reconoce, en general, que hay tres formas posibles de conceptualizar la investigación científica social, cada una de las cuales se basa en un modo diferente de entender el tipo de "intereses humanos" a cuyo servicio se pone ese conocimiento de la vida social. HABERMAS las caracteriza de la siguiente manera: "ciencias empírico-analíticas", que se basan en valores instrumentales, con un interés "técnico" por la manipulación y el control; "ciencias históricas o hermenéuticas", basadas en los valores del diálogo abierto y con un interés "práctico" por la comunicación libre, y "ciencias críticas", al servicio del interés "emancipador" de eliminar las limitaciones sociales y políticas que deforman la autocomprensión racional[29]. Para nuestros fines, lo importante de la "teoría de los intereses constitutivos del saber", de HABERMAS, es su forma de ayudar a aclarar que los valores que constituyen las diferentes formas de conocimiento científico social expresan también perspectivas filosóficas diferentes acerca de la naturaleza de la educación. Estas perspectivas pueden ponerse de manifiesto relacionando los métodos, el conocimiento y los intereses característicos de tres estilos alternativos de investigación educativa con tres tradiciones filosóficas generales, mediante las cuales se mantienen distintos valores educativos. Estos valores pueden representarse como aparecen en el Cuadro 6.1.

Sin duda, podríamos realizar un examen más minucioso de estas relaciones según las líneas de desarrollo de exámenes semejantes de las conexiones entre los valores políticos y determinadas formas de ciencia social[30]. No obstante, una vez reconocidas esas relaciones, se hace inadmisible cualquier pretensión de evaluar los métodos de investigación sobre la única base de sus virtudes teóricas. La elección de una forma de investigación nunca puede ser el mero reflejo de una preferencia intelectual; supone siempre también un compromiso educativo[31].

---

[28] HABERMAS (1972).

[29] Las consecuencias de la teoría de HABERMAS para la investigación educativa son de largo alcance. Véase una exposición al respecto en: CARR y KEMMIS (1986, Capítulos 5 y 6).

[30] FAY (1975) y BERNSTEIN (1976).

[31] Este aspecto trasciende los argumentos acerca de que la investigación educativa deba ser "científica" y "cuantitativa" o "iluminativa" y "cualitativa". Los partidarios de ambas perspectivas comparten las premisas comunes de que el investigador educativo es "desinteresado" respecto a los valores y objetivos de la educación.

© Ediciones Morata, S. L.

CUADRO 6.1

	Empírico-analítica	*Histórico-hermenéutica*	*Crítica*
Métodos de investigación	Científico-natural; experimental; cuantitativo	Histórico-interpretativo; etnometodológico; iluminativo	Ciencia social crítica; investigación-acción emancipadora.
Forma de conocimiento de la investigación	Objetiva; nomológica; teorías explicativas	Subjetiva; ideográfica; comprensión interpretativa	Dialéctica; comprensión reflexiva; "praxis"
Interés humano	Técnico	Práctico	Emancipador
Fin práctico	Instrumental; "medios-fin"	Deliberativo: informa el juicio	Crítico: transformador
Teorías de la naturaleza humana	Determinista	Humanista	Histórica
Filosofías de la educación	Neoclásica	Progresista liberal	Socialmente crítica
Valores educativos	Metáfora del "moldeado": individuos preparados para determinada forma de vida social	Metáfora del "crecimiento": actualización personal de los individuos en una forma meritocrática de vida social	Metáfora de la "potenciación profesional": los individuos producen y transforman una determinada forma de vida social

El reconocimiento de estas relaciones pone de manifiesto también que los intentos de utilizar estrategias de investigación dependientes de un conjunto de valores educativos para estudiar prácticas educativas derivadas de otro es, como mínimo, equívoco. Cuando ocurre esto (por ejemplo, cuando unos métodos de enseñanza diseñados para favorecer y promover los valores educativos de una filosofía "progresista-liberal" se evalúan mediante unos métodos de investigación "empírico-analíticos"), los resultados no deben tomarse muy en serio. Estos resultados son más la consecuencia previsible de los valores educativos en cuyos términos se lleva a cabo la investigación que un conocimiento científico objetivo.

Aunque he resaltado la necesidad de que los investigadores de la educación elijan entre las filosofías y valores educativos, esto no supone, de por sí,

© Ediciones Morata, S. L.

una preferencia determinada por un enfoque de investigación sobre otros. Sin embargo, sí implica que deje de ser justificable el supuesto convencional de que la investigación educativa sólo puede aceptarse como auténtica ciencia si adopta los métodos "no dependientes de los valores" de las ciencias empírico-analíticas. Esto me lleva a mi última proposición: la filosofía y los valores han de figurar, necesariamente, en cualquier descripción contemporánea de una ciencia de la educación.

IV

Son muchos los argumentos convencionales que parten de la base de que la investigación educativa no puede adoptar el modelo de las ciencias naturales[32] y, a la inversa, que los métodos de la investigación educativa y de las ciencias naturales son, o deben ser, iguales[33]. Estos argumentos son insatisfactorios, en su mayoría, al menos por dos razones. *En primer lugar,* suelen confundir el *naturalismo* (la proposición de que la ciencia social puede repetir la estructura del razonamiento científico natural), con el *cientificismo* (la proposición de que los métodos de las ciencias naturales y sociales no son significativamente distintos) o con el *reduccionismo* (la proposición de que el objeto de las ciencias naturales y sociales es básicamente el mismo). *En segundo lugar,* los argumentos convencionales suelen ignorar hasta qué punto las respuestas a las preguntas sobre la categoría científica de la investigación educativa dependen siempre de algún punto de vista filosófico sobre la naturaleza de la ciencia misma. Por ejemplo, la generalizada creencia de que la investigación educativa sólo puede ser científica si prescinde de los valores, supone una filosofía empirista de la ciencia, con su imagen de la investigación científica que incluye el uso de la lógica deductiva impersonal para comprobar hipótesis contrastándolas con observaciones empíricas[34].

A pesar de su continuada popularidad entre los investigadores de la educación, los intentos de la filosofía empirista para proporcionar una epistemología adecuada a las ciencias naturales han fracasado de forma tan persistente que "ahora está casi universalmente desacreditada"[35]. Una serie de ideas y argumentos relacionados entre sí que, tomados en conjunto, constituye lo que ha llegado a conocerse como filosofía "postempirista" de la ciencia[36], ha contribuido a desechar el empirismo y se ha desarrollado a partir de

[32] Bantock (1965).

[33] Travers (1969).

[34] Véase un análisis filosófico de la categoría científica de la investigación educativa en el Capítulo V.

[35] Hesse (1980, pág. 171).

[36] Los textos postempiristas más importantes fueron: Hanson (1958); Kuhn (1970); Lakatos (1970), y Feyerabend (1975).

© Ediciones Morata, S. L.

ello. He aquí algunas tesis conocidas e incontrovertibles sobre las que se ha construido esta filosofía de la ciencia alternativa[37]:

1. *La ciencia es empírica.* Calificar un estudio como "científico" supone que sus enunciados son empíricamente comprobables[38].
2. *Las teorías científicas no quedan completamente definidas en el plano empírico.* Aunque las teorías científicas estén empíricamente limitadas, la mera experiencia no puede verificarlas ni refutarlas de forma concluyente. Por tanto, como su definición plena no puede ser empírica, la elección de las teorías científicas requiere siempre la referencia a criterios extra y no empíricos[39].
3. *Los enunciados de observación están impregnados de teoría.* Las teorías científicas no pueden definirse empíricamente porque no existe un lenguaje independiente de teorías que dé fe de las observaciones empíricas. Los enunciados de observación emplean siempre conceptos que interpretan los fenómenos empíricos de acuerdo con algún esquema teórico lógicamente previo. En consecuencia, los conceptos teóricos y los empíricos no pueden separarse radicalmente[40].
4. *Las investigaciones científicas están regidas por "programas de investigación".* El "programa de investigación" con el que están comprometidos quienes llevan a cabo una investigación científica proporciona el contexto teórico que presupone dicha investigación. En consecuencia, el progreso y la innovación científicos no son los resultados de una búsqueda desinteresada del saber, sino que la ciencia se desarrolla cuando se tratan de forma satisfactoria las "situaciones problemáticas" que estimula la "heurística positiva" de un "programa de investigación"[41].
5. *La ciencia tiene fundamentos metafísicos.* Un programa de investigación surge de algún "paradigma" general que incorpora una "visión del mundo" de inspiración metafísica. Por tanto, la ciencia opera siempre sobre la base de supuestos metafísicos que no pueden explicarse mediante la investigación científica. Por el contrario, constituyen la "interpretación de la realidad" que presupone siempre cualquier modelo de investigación científica y cualquier idea de explicación científica[42].

---

[37] BROWN (1977) y HESSE (1980) presentan descripciones claras de las ideas y argumentos fundamentales de la filosofía postempirista de la ciencia.

[38] Véanse comentarios sobre esta cuestión en PUTNAM (1981).

[39] Las consecuencias de la tesis de la determinación incompleta y de la necesidad de apelar a criterios no empíricos para la elección de la teoría constituyen el punto de partida de la visión "anarquista" del saber de FEYERABEND (1975).

[40] El argumento a favor de la carga teórica de las observaciones fue desarrollado, en principio, por HANSON (1958).

[41] La idea de "programa de investigación" y los conceptos de "situación problemática" y "heurística positiva" se deben a LAKATOS (1970).

[42] La formulación más contundente e influyente del carácter metafísico de la ciencia sigue siendo KUHN (1970).

© Ediciones Morata, S. L.

Una de las tareas fundamentales de esta perspectiva postempirista de la ciencia consiste en resolver las evidentes tensiones entre su proposición de que las teorías científicas no se definen por completo en el plano empírico (tesis 2.ª) aunque, en cierto sentido, sean empíricamente comprobables (tesis 1.ª)[43]. No obstante, a pesar de ésta y de otras dificultades, hoy día caben pocas dudas acerca de que esta "nueva filosofía de la ciencia" constituye un significativo avance con respecto al empirismo tradicional y genera una imagen de la ciencia muy superior al modelo hipotético-deductivo al que sustituye. También queda muy claro que muchos argumentos convencionales sobre la función de la filosofía y de los valores en cualquier ciencia de la educación están anticuados. Por ejemplo, dado que se reconoce que los marcos teóricos de las ciencias naturales tienen fundamentos metafísicos (tesis 5.ª), el hecho de que la investigación sobre la educación presuponga unas premisas metafísicas sobre la naturaleza humana no constituye un impedimento para su categoría científica. Sólo es preciso aceptar que, como los elementos metafísicos de una ciencia de la educación incluyen una teoría de la naturaleza humana, la ciencia de la educación no sólo promueve ciertos tipos de explicación, sino también ciertas clases de valores educativos.

En segundo lugar, como es imposible separar radicalmente los enunciados teóricos y empíricos (tesis 3.ª), los intentos de confinar los valores educativos a un ámbito independiente de supuestos "filosóficos" y de excluirlos del área de la investigación empírica son inadmisibles. La elección de la teoría ("el contexto de descubrimiento") y la comprobación de la misma ("el contexto de justificación") son partes indisolubles de un todo, y no dominios independientes ni separados. En la medida en que los argumentos convencionales sobre la categoría científica de la investigación educativa asuman otra postura, se desenvuelven sobre la base de la filosofía empirista de la ciencia, no integrada y, en la actualidad, desacreditada.

No obstante, tiene aún mayor importancia la forma en que esta "nueva" filosofía de la ciencia indica los rasgos de una ciencia de la educación, en la que la filosofía y los valores se consideran aspectos integrantes de la misma y no antitéticos. Así, del mismo modo que el postempirismo deja claro que los problemas de la investigación científica natural se seleccionan como respuesta a un determinado "programa de investigación" (tesis 5.ª), señala también que los problemas de cualquier ciencia de la educación deben determinarse de la misma forma. La única diferencia consiste en que, mientras que el "programa de investigación" de una ciencia natural refleja un compromiso antecedente con algún planteamiento filosófico sobre "la naturaleza de la realidad", el de una ciencia de la educación refleja un compromiso previo con una visión filosófica de la naturaleza de la educación. Mientras que los problemas de investigación de una ciencia natural nacen de las discrepancias entre su idea filosófica de la realidad y la realidad concreta, los problemas de investigación de una ciencia de la educación surgen de las discrepancias entre la

[43] SCHEFFLER (1967) explora este problema con cierto detalle.

© Ediciones Morata, S. L.

filosofía de la educación que trata de promover y las prácticas educativas reales a través de las cuales se expresa. Por tanto, mientras que un "programa de investigación" científica natural se desenvuelve siempre con unas preconcepciones filosóficas sobre lo que *es*, el de una ciencia de la educación siempre opera con unas preconcepciones filosóficas acerca de lo que *debería ser*.

De igual manera, dado que las teorías científicas nunca quedan definidas por completo por los límites empíricos (tesis 2.ª), una ciencia de la educación, como cualquier ciencia natural, hace referencia a criterios extra y no empíricos al realizar sus opciones teóricas. En las ciencias naturales, los "valores pragmáticos" relativos al objetivo de "una previsión y un control del medio cada vez más preciso" constituyen sus criterios no empíricos [44]. En el caso de una ciencia *de la educación*, un criterio característico de la aceptabilidad y de la elección de la teoría es su referencia consciente a los valores *educativos*. Por tanto, aunque la tesis de la definición incompleta supone que todas las ciencias auténticas gozan de cierta discrecionalidad a la hora de decidir el marco teórico que adoptar, el carácter distintivo de una ciencia *de la educación* consiste en que hace esa opción en virtud de unos valores educativos diferentes de los que mantienen los demás enfoques de investigación.

Aunque esta descripción sugiere que la investigación educativa, sesgada a favor de ciertos valores, puede ser científica en el mismo *sentido* que las ciencias naturales, ello no supone que sea científica del mismo *modo* que ellas. En consecuencia, no es reduccionista ni cientificista. Por el contrario, esto supone que, precisamente a causa de sus problemas y objeto característicos, cualquier ciencia de la educación requerirá métodos diferentes de los de las ciencias naturales y se desarrollará de manera muy diferente. Por ejemplo, creer que la investigación educativa sólo puede avanzar si adopta el punto de vista "objetivo" de las ciencias naturales sería un error cientificista. Esto no sólo quiere decir que la objetividad sea un ideal prácticamente inalcanzable en la investigación educativa, sino que, dado que esta investigación supone siempre un compromiso positivo con los valores educativos, la búsqueda de la objetividad, tal como se entiende en las ciencias naturales, no es deseable.

Por otra parte, la idea de que la diversidad de enfoques y métodos utilizados en la investigación educativa es signo de su estado de desarrollo "inmaduro" o "preparadigmático" constituye un error reduccionista. También lo es la idea de que el desarrollo de una ciencia de la educación requiera la identificación de unas reglas lógicas básicas que permitan decidir en las disputas metodológicas. Es imposible identificar tales reglas porque esas disputas no reflejan inmadurez ni confusión lógica, sino desacuerdos con respecto al tipo de valores educativos que deben adoptar los investigadores. Es más, dado que los criterios no empíricos para la opción teórica que tienen a su disposición los investigadores de la educación serán tan diversos como permita el conjunto de valores educativos que estén dispuestos a aceptar, y dado que

[44] HESSE (1978, pág. 2).

© Ediciones Morata, S. L.

esos mismos valores son siempre indeterminados y discutibles, las opciones teóricas de los investigadores de la educación no sólo estarán determinadas por un único conjunto de valores educativos, sino por consideraciones puramente teóricas o empíricas. La investigación educativa, en proporción no inferior a la de la educación misma, es un terreno controvertido. La eliminación de la diversidad metodológica y la aparición de un método único de investigación educativa no sería, por tanto, un indicio de madurez científica, sino de una comunidad de investigación en la que hubiese desaparecido o se hubiese suprimido el desacuerdo acerca de los valores educativos.

Es evidente que el argumento de que la investigación educativa puede, a la vez, inclinarse a favor de unos valores y ser científica se beneficia del estudio minucioso de los argumentos filosóficos elaborados para apoyar esta visión de la investigación científica social, en general[45]. También queda claro que el argumento se aceptaría más fácilmente si se manifestara con mayor claridad en tentativas de elaborar estrategias de investigación explícitamente referidas a la promoción de valores educativos[46]. Aún así, el atractivo de una ciencia de la educación entendida en estos términos es evidente, porque anticipa una visión de la investigación educativa en cuanto auténtica "ciencia moral", en la que recibiría pleno reconocimiento tanto la importancia de las consideraciones normativas como la de las empíricas[47]. En cuanto tal, anticipa la aparición de una forma de investigación educativa que niega el carácter "científico" de las teorías filosóficas cuyo contenido empírico sólo sirve a efectos de ilustración y, al mismo tiempo, niega el carácter "educativo" de los estudios empíricos que no se comprometen con la realización de los valores y metas educativos.

V

Tres conclusiones: *primera*, si tengo razón al suponer que los valores constituyen una categoría insoslayable de la investigación educativa, una vez más se destruye la antigua separación positivista de hechos concretos y valores. Los investigadores de la educación están comprometidos con los valores por el mero hecho de desarrollar su trabajo.

En segundo lugar, dado que los investigadores de la educación no pueden evitar la tarea de decidir los valores educativos adecuados para su trabajo, tampoco pueden evitar su responsabilidad de examinar y justificar críticamente los valores educativos que tratan de favorecer y promover sus investigaciones. Pero, como esto supone hacer filosofía, se deduce que la reflexión y la argumentación filosóficas constituyen características fundamentales de los métodos y procedimientos de investigación. La expulsión de la

[45] Fay (1975); Hesse (1980), y Thomas (1979).

[46] Stenhouse (1975) y Elliott (1978a).

[47] Véase una exposición sobre la investigación educativa como una forma de "ciencia moral" en: Elliott (1983).

© Ediciones Morata, S. L.

filosofía de la educación de la investigación educativa —o, al menos, su confinamiento a la tarea de analizar los conceptos y las metodologías de investigación— se convierte en un nuevo error positivista.

En tercer lugar, la filosofía y los valores no sólo constituyen una característica necesaria pero inconveniente de la investigación educativa, sino que son requisitos indispensables para el desarrollo de una ciencia de la educación auténtica. En realidad, sólo en virtud de un deseo consciente de dejarse guiar e informar por creencias filosóficas sobre el valor de la educación, puede reconocerse el carácter educativo de cualquier fenómeno y las cualidades educativas de cualquier investigación. Resulta un tanto paradójico que los valores educativos, que el positivismo considera como una debilidad fundamental para una ciencia de la educación, se conviertan en su principal baluarte.

Si se toman en serio estas conclusiones, la investigación educativa no puede ya restringirse al discurso oficial de una disciplina teórica "no influida por los valores", sino que debe tratar de articular y examinar la relación entre las realidades educativas que pretende explicar y los valores educativos que defiende y promueve de forma inevitable. Esto no significa que la investigación educativa tenga que abandonar sus aspiraciones a convertirse en un legítimo quehacer científico. Lo que ha de abandonarse es el deseo de definir la investigación educativa de acuerdo con una idea desacreditada de pureza científica y con las actuales divisiones entre la ciencia empírica y no filosófica y la investigación filosófica no empírica. Cuando sucede esto, la afirmación de que la investigación educativa ha sido rescatada de la filosofía y de los valores deja de tener valor como indicio de progreso metodológico, quedando como una de las ilusiones de la era presente.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO VII

¿Qué ha pasado con la investigación-acción?

La mente positiva ya no pregunta por qué, deja de especular sobre la naturaleza oculta de las cosas. Pregunta cómo aparecen los fenómenos y qué curso toman, colecciona hechos y está dispuesta a rendirse a los hechos, somete el pensamiento al continuo control de los "hechos objetivos"[1].

El título de este capítulo es también el de una comunicación que Nevitt SANFORD presentó ante un público constituido por psicólogos sociales norteamericanos en 1970[2]. En su comunicación, SANFORD describe cómo llegó a cobrar relieve en Norteamérica la expresión "investigación-acción" a través de la obra de Kurt LEWIN, en los años cuarenta, y cómo gran número de científicos sociales la hicieron suya y la desarrollaron, reconociendo que los problemas sociales podían resolverse adecuadamente sólo si la teoría y la práctica se desarrollaban unidas (acción e investigación)[3]. Valorando la experiencia norteamericana de tratar de realizar las ideas de LEWIN, SANFORD tuvo que conceder que, a pesar del gran despliegue de actividad, "la investigación-acción nunca llegó a despegar"[4]. La razón principal, decía, fue que la investigación-acción se dejó institucionalizar de tal manera que, prácticamente, impide satisfacer las necesidades a las que, en principio, pretendía responder (el conservadurismo y el elitismo del mundo académico, la orientación teórica de la investigación social convencional, la creciente tecnologización de la vida social). En realidad, decía SANFORD, la institucionalización de la investigación-acción significó la modificación de la idea original de LEWIN para adaptarla al medio establecido en el que se desenvuelven las ciencias sociales —medio

[1] KOLAKOWSKI (1968).
[2] SANFORD (1970).
[3] LEWIN (1946, 1952).
[4] SANFORD (1970, pág. 129).

© Ediciones Morata, S. L.

que, como señalaba SANFORD, "formaba parte del medio político y económico más general... de cuyo apoyo dependía"[5]. Una vez que el medio académico se hubo apropiado de la investigación-acción, sólo era cuestión de tiempo su reinterpretación desde la perspectiva del paradigma dominante, positivista, de investigación, que lo convirtió en poco más que un conjunto de técnicas de resolución de problemas prácticos. En "Whatever happened to action research?", SANFORD resumió su valoración del siguiente modo:

> En realidad, la investigación-acción nunca llegó a despegar; nunca consiguió una amplia influencia... Después de la Segunda Guerra Mundial, la separación de la ciencia y la práctica se institucionalizó y así ha permanecido desde entonces... Hemos separado —e institucionalizado la separación— todo lo que —desde el punto de vista de la investigación-acción—... tiene que estar unido.[6]

El contexto intelectual y cultural en el que resurgió en Gran Bretaña la investigación-acción en los años setenta era muy diferente, por supuesto, del de su predecesor norteamericano. El paradigma positivista, que dominó la investigación social norteamericana de los años cuarenta y cincuenta, se rechazaba de forma generalizada, tanto por su debilidad teórica como por su irrelevancia con respecto a los problemas prácticos de la vida social. En la educación, la principal respuesta a los defectos teóricos del positivismo consistió en el resurgimiento del interés por la tradición interpretativa de investigación social. Las respuestas principales a la impotencia práctica del positivismo fueron la atractiva imagen del "profesor como investigador", de Lawrence STENHOUSE, y la posterior introducción de una visión reformulada de la investigación-acción[7].

La visión de la investigación-acción educativa que surgió en Gran Bretaña en los años setenta fue, pues, significativamente diferente de su precedente norteamericano. Desde el punto de vista intelectual, simpatizaba con las metodologías "naturalista" y de "estudio de casos", con su interés por las perspectivas de los participantes y de los actores sociales. Desde el punto de vista educativo, hacía suyos los valores humanistas y construía la enseñanza y el aprendizaje como procesos mediante los que habían de realizarse esos valores. Resucitada y revisada de este modo, la investigación-acción educativa británica pudo presentarse como una forma de investigación que permitía a los profesores aclarar y desarrollar sus valores educativos mediante la reflexión sistemática sobre su práctica en el aula. Y, resucitada y revisada de este modo, la investigación-acción se convirtió en la promesa de que, esta vez, escaparía de las deformaciones positivistas que frustraron a su predecesora norteamericana. La cuestión clave es: ¿lo logró?

Cuando, en 1978, John ELLIOTT publicó: "What is action research in schools?"[8], la investigación educativa británica todavía estaba dominada por

[5] *Ibid.*, pág. 127.
[6] *Ibid.*, págs. 128-129.
[7] STENHOUSE (1975).
[8] ELLIOTT (1978b).

© Ediciones Morata, S. L.

las distinciones positivistas entre investigación y acción, saber y hacer, teoría y práctica. Y estas distinciones conceptuales aún respaldaban una división de trabajo institucionalizada que ponía a los profesores como individuos teóricamente empobrecidos y dejaba la investigación educativa al exclusivo cuidado de una elite académica. Lo que hacía tan atractiva la descripción de la investigación-acción de ELLIOTT era que interpretaba la docencia como una actividad ineludiblemente teórica y definía la investigación como un proceso reflexivo en el que los profesores examinaban las teorías implícitas en su propia práctica diaria. Descrita de este modo, la investigación-acción promovía la reunificación de teoría y práctica que eliminaría la segregación de enseñanza e investigación creada y sostenida por el positivismo.

Visto en perspectiva, es evidente que ELLIOTT estaba introduciendo una idea nueva en el momento adecuado. En la siguiente década, la investigación-acción se convirtió nada menos que en todo un "movimiento" mantenido por gran número de profesores, formadores de profesores e investigadores de la educación y apoyado por numerosas instituciones educativas y organismos de investigación de Gran Bretaña, Australia, Europa continental y Estados Unidos. En consecuencia, los diez años siguientes asistieron a la creación de "redes" de investigación-acción locales[9], a la financiación de diversos proyectos importantes de investigación-acción[10] y a la publicación de un nutrido conjunto de libros explicando el método de la investigación-acción y ofreciendo consejos a los profesores sobre el modo de utilizarlo[11]. Sin embargo, este entusiasmo por un paradigma de investigación orientado a desarrollar el conocimiento práctico de los profesores no siempre fue acompañado por un entusiasmo similar para desarrollar la comprensión teórica de cómo debe interpretarse y comprenderse la investigación-acción[12]. En la actualidad, la investigación-acción significa cosas diferentes para distintas personas y, en consecuencia, da la sensación de que el movimiento de investigación-acción se mantiene unido por poco más que el común desprecio de la teorización académica y el desencanto general con respecto a la investigación "al uso". Todo el mundo sabe contra qué va la investigación-acción, pero la cuestión importante y aún no resuelta es: ¿a favor de qué va?

No es difícil encontrar pruebas de que esta cuestión no recibe el tipo de atención que merece. No cabe duda de que nadie puede decir que el continuo flujo de libros que se están publicando sobre la investigación-acción se caracterice por la aquiescencia con respecto a una idea unificadora. Al contrario, pone de manifiesto muy diversos puntos de vista sobre los fines prácti-

[9] Entre ellas, ocupó un lugar destacado la *Classroom Action Research Network* (CARN), cuyo centro estaba en el Cambridge Institute of Education.

[10] Uno de los que cosecharon mayores éxitos fue el *Teacher Pupil Interaction and Quality of Learning Project* (TIQL), financiado por el Schools Council.

[11] Véanse, por ejemplo: HOPKINS (1985), y KEMMIS y MCTAGGART (1988).

[12] Una notable excepción es John ELLIOTT que, durante la pasada década, publicó un conjunto de artículos con el fin de dar sentido teórico a la idea de "investigación-acción". Un ejemplo reciente: ELLIOTT (1987).

© Ediciones Morata, S. L.

cos de la investigación-acción e interpreta su sentido y significación de formas diferentes y, a veces, incompatibles. Unos consideran, ante todo, la investigación-acción como un modo de hacer más profunda la comprensión de los profesores, mientras que otros insisten en su función de estímulo del perfeccionamiento y del cambio prácticos. Otros consideran que la investigación-acción es un medio eficaz de comunicar los descubrimientos de la investigación a los profesores. Para algunos, la investigación-acción es una forma de hacer más explícito el conocimiento profesional de los docentes; para otros, es un modo de hacer más objetivo el conocimiento profesional de los profesores. Los compiladores de un libro reconocen con toda claridad que "muchos investigadores en la acción, que han adoptado una postura sobre el objeto real de la investigación-acción, considerarán su propia postura 'ecléctica' como una petición de principio con respecto a una definición estricta" [13]. Pero el hecho de que, en general, el movimiento de la investigación-acción se muestre reacio a adoptar esa postura indica que la investigación-acción carece todavía de un fundamento teórico coherente, por lo que sólo puede defenderse en los planos retórico y pragmático. Por eso, los investigadores tradicionales de la educación pueden rechazar sin dificultad las reivindicaciones de la respetabilidad intelectual de la investigación-acción y los profesores, desestimar, fácilmente, como ilusiones idealistas, sus pretensiones de ofrecerles un medio para mejorar su práctica. Para que el movimiento moderno de investigación-acción pueda evitar la suerte que corrió su predecesor norteamericano, tiene que elaborar un tipo de construcción teórica sobre sí mismo que le permita rechazar esas críticas y facilitar su progreso futuro.

Un investigador en la acción que ha tratado de elaborar esa clase de construcción autocomprensiva es Richard WINTER. En dos libros: *Action Research and the Nature of Social Inquiry* [14] y *Learning from Experience: Principles and Practice in Action Research* [15], WINTER sostiene que la investigación-acción no debe considerarse como un mero instrumento metodológico para resolver el problema práctico de relacionar la investigación con el cambio práctico, sino en el sentido más importante de fuente de problemas teóricos fundamentales sobre el modo de entender esta relación. La forma habitual de comprender esa relación del movimiento de investigación-acción sigue estando condicionada por las distinciones positivistas heredadas —entre "acción" e "investigación", "general" y "particular", "conocimiento de sentido común" y "maestría académica". Según WINTER, el atractivo de la investigación-acción reside por completo en su proposición de que es capaz de trascender estas distinciones de manera que la reunificación epistemológica e institucional de la teoría y la práctica se convierta en una posibilidad real. Así, en *Action Research and the Nature of Social Inquiry*, toma como punto de partida precisamente aquellas cuestiones que la mayoría de los investigadores en la acción procura evitar: ¿cuál es la naturaleza legítima de

[13] HUSTLER y cols. (1986, pág. 207).
[14] WINTER (1987).
[15] WINTER (1989).

© Ediciones Morata, S. L.

la investigación-acción? ¿Qué criterios hay que utilizar para juzgar las afirmaciones de alguien que dice participar en la investigación-acción? ¿Qué clase de perspectivas filosóficas y de recursos conceptuales permiten establecer su validez? "El objetivo del estudio", dice WINTER, "consiste en proporcionar una teoría analítica de la investigación-acción, un conjunto de condiciones de su posibilidad teórica"[16].

La estrategia de WINTER para desvelar estas condiciones consiste en apelar a dos principios fundamentales: que la relación entre "acción" e "investigación" ha de aprehenderse *dialécticamente*; y que la investigación-acción sólo puede constituir una auténtica alternativa al positivismo haciendo más plenamente patente la importancia de la *reflexividad* de su propio modo de investigación. Basándose en estos dos principios, WINTER se orienta hacia una forma de investigación-acción entendida, ante todo, como un proceso reflexivo y dialéctico de crítica: un proceso que no evita la "teoría" con el fin de mejorar la "práctica", sino que preserva la unidad dialéctica de teoría y práctica, entendiéndolas como elementos mutuamente constitutivos en un conjunto dinámico, evolutivo e integrado. Por tanto, para WINTER, la investigación-acción es una forma de indagación que trata de poner de manifiesto a los profesores el carácter transitorio y contingente de su práctica de manera que haga posible su transformación crítica. Para conseguirlo, sostiene que la investigación-acción debe abrazar una epistemología que tenga en cuenta el carácter crítico y dialéctico de la racionalidad. Informada por este tipo de epistemología, la investigación-acción debe ocuparse, ante todo, de hacer que los profesores reflexionen críticamente sobre las contradicciones que existen entre sus ideas y creencias sobre la educación y las prácticas institucionalizadas mediante las que se expresan esas ideas y creencias. En consecuencia, WINTER concluye:

> Una investigación-acción reflexiva no debería ofrecer... "teoría"... En cambio, tendría que proponer someter las teorías de sentido común y las de maestría profesional a un análisis crítico de su proyección en la práctica, cuya inteligibilidad facilitan. Por tanto, la investigación-acción propone dar un paso "más allá" de las teorías... que prescriben y justifican un fundamento interpretativo para la acción orientada a la conciencia reflexiva de la dialéctica que mantenga su carácter recíproco al tiempo que transforma ambas.[17]

Action Research and the Nature of Social Inquiry es un magnífico libro y es una lástima que WINTER creyera necesario situar su argumento en una prosa muy abstracta y densa, corriendo el riesgo de producir precisamente el tipo de "tratado teórico" que muchos investigadores en la acción prefieren ignorar. Pero el valor principal del libro de WINTER tiene poco que ver con la forma de expresión de su argumentación, y consiste en que ayuda a clarificar un conjunto de cuestiones que se han dejado de lado sobre el modo de desarrollarse el movimiento de la investigación-acción en los últimos años —cues-

[16] WINTER (1987, pág. 4).
[17] *Ibid.*, pág. 150.

© Ediciones Morata, S. L.

tiones que algunos investigadores en la acción no dudan rechazar como casos paradigmáticos del tipo de teorización "académica" estéril que nada tiene que ver con el desarrollo práctico de su trabajo.

Muchas de esas cuestiones surgen del hecho de que la investigación-acción se enfrenta con un peligro que, si creemos a Thomas KUHN, acecha a todos los intentos de popularizar un paradigma de investigación radicalmente nuevo. Para que el paradigma se desarrolle, sus defensores se ven obligados a justificar sus reivindicaciones de la superioridad del mismo utilizando las formas de expresión y las normas de evaluación propias de algún paradigma ya vigente. En consecuencia, cuando se establece de forma más generalizada, siempre existe el peligro de que se disipen las aspiraciones originales del nuevo paradigma y se reinterprete subrepticiamente su significado original de manera que admita más aspectos de continuidad con su predecesor de los que, en principio, hubiera aceptado. Ni que decir tiene que, cuando ocurre esto, el precio pagado por el avance satisfactorio del nuevo paradigma consiste en reducirlo de una visión alternativa completa de la "investigación" a un conjunto de ideas y métodos que pueden ubicarse en el marco de los requisitos, más amplios, del mismo paradigma que, en principio, pretendía eliminar y al que trataba de reemplazar.

¿Este tipo de marco presenta algunas lecciones útiles acerca de la forma de evolución adoptada por la investigación-acción? A pesar de su reivindicación teórica de que supone una alternativa radical a la investigación positivista, en la práctica, ¿la investigación-acción muestra una tendencia a recaer en las antiguas formas positivistas? Es difícil rechazar esa sospecha, a la vista de las numerosas descripciones de la investigación-acción como una forma de investigación convencional adaptada a los profesores ordinarios. Esta sospecha queda positivamente reforzada por muchos casos aparecidos en la bibliografía de la investigación-acción que ponen de manifiesto un evidente pensamiento positivista. Pero, ¿acaso es cierto que la investigación-acción corre el peligro de convertirse en poco más que una forma sofisticada de positivismo?

Un requisito previo necesario de cualquier discusión sobre esta cuestión consiste en reconocer que la investigación-acción carece todavía de un análisis adecuado de su relación con el positivismo y, por tanto, que esa relación es aún ambigua y confusa. Parte de esta confusión se debe al hecho de que el término "positivismo" supone, con frecuencia, poco más que una denominación peyorativa o una expresión abusiva, pero, en su mayor parte, se debe a que, en general, no se cae en la cuenta de que muchos de los peligros que acechan el futuro de la investigación-acción sólo pueden comprenderse si se entienden algunos episodios clave del pensamiento positivista.

Uno de tales episodios se refiere a los orígenes del positivismo. Lo que ahora denominamos doctrinas "positivistas" tienen sus raíces en la visión intelectual y moral generalizada que empezó a dominar el pensamiento occidental en la segunda mitad del siglo XIX[18]. Entre las características más des-

[18] En relación con la historia crítica del positivismo, véanse: KOLAKOWSKI (1972); GIDDENS (1974), y BRYANT (1985).

© Ediciones Morata, S. L.

tacadas de esta visión, estaba la profunda aversión al pensamiento filosófico y la firme convicción de que sólo la experiencia "neutral" constituiría el fundamento aceptable del conocimiento válido. No sorprende, pues, que, en el transcurso de su larga historia, el objetivo común de los diversos movimientos positivistas —en la historia, la moralidad, la política o las ciencias sociales— haya consistido en dispensar de toda obligación de desarrollar un pensamiento crítico o reflexivo. Una medida del grado en que el positivismo consiguió este objetivo es el éxito obtenido en su negativa a aceptar el conocimiento de uno mismo, reflexivamente adquirido, en cuanto categoría epistemológica válida. Otra es el éxito logrado al excluir toda forma de teorización social y educativa que no se resigne a limitarse a la experiencia "en cuanto tal" e insista en que la experiencia siempre está condicionada por la interpretación filosófica y la comprensión histórica. Por tanto, el hecho de que las modernas metodologías positivistas permitan evitar cuestiones filosóficas problemáticas y justifiquen la indiferencia hacia importantes problemas sociales, políticos y morales no es accidental. Tampoco lo es que la investigación positivista florezca en las culturas que consideran la filosofía y la historia como pasatiempos académicos que pueden despreciarse e ignorarse sin mayores dificultades.

Otra característica destacada de la historia del positivismo se refiere a su cambiante función cultural. Conviene señalar especialmente que, en la transición desde el contexto social en el que tiene su origen hasta nuestra cultura contemporánea, el "positivismo" ha pasado de ser un conjunto de argumentos radicales, críticamente examinados y culturalmente subversivos, a una serie de premisas de sentido común, aceptadas de manera acrítica y con respaldo cultural, que penetra todos los aspectos de la vida social. Paradójicamente, las intrincadas ideas teóricas avanzadas por los positivistas del siglo XIX, fundadas en la convicción de que permitían comprender cómo erradicar la ideología de la vida social, ahora desempeñan una función ideológica fundamental para mantener las formas dominantes de la vida social. Por esa razón, los principios positivistas, consistente y concluyentemente refutados en el nivel de la teoría filosófica, siguen ejerciendo una influencia decisiva en la política y la práctica educativas contemporáneas. En efecto, una forma importante de entender el papel ideológico que desempeña el positivismo en la actualidad consiste en observar hasta qué punto los teóricos, los investigadores, los responsables de la política y los profesionales de la educación —con independencia de las posturas teóricas o ideales educativos que proclamen conscientemente— hablan, piensan y actúan de formas que parecen dar por verdaderas ciertas premisas positivistas.

Por tanto, considerado el positivismo desde el punto de vista histórico, se hace cada vez más evidente que no puede eliminarse ni pasarse por alto con la facilidad y la confianza que parecen señalar algunos investigadores en la acción. La investigación-acción tiene que enfrentarse al positivismo considerándolo no como una teoría del conocimiento, sino como una teoría que impregna la vida social y, por tanto, el discurso, la organización y la práctica de la educación también. Los supuestos fundamentales del positivismo —sobre la teoría y el conocimiento, la subjetividad y la objetividad, los hechos

© Ediciones Morata, S. L.

y los valores— no sólo figuran en las descripciones de la investigación educativa de los libros de texto. También aparecen en un conjunto de prácticas educativas que se fundan en el lenguaje y la experiencia cotidianos y están implícitos en las relaciones sociales institucionalizadas que rigen la organización de la educación y de la investigación educativa. Los investigadores en la acción que se quejan de la investigación positivista suelen hacerlo como miembros de instituciones que sirven para perpetuarla. Y los investigadores en la acción que se quejan de las restricciones institucionales que pesan sobre su trabajo no suelen caer en la cuenta de que esas restricciones forman parte del legado del positivismo, igual que el discurso teórico heredado por la investigación educativa convencional.

La historia del positivismo pone de manifiesto que, aunque la investigación-acción se presente como alternativa radical al positivismo, existen entre ambos ciertas semejanzas preocupantes. Por ejemplo, la investigación-acción mantiene la desconfianza de la filosofía que manifiesta el positivismo, y no en el evidente sentido de mostrar una abierta hostilidad hacia las teorías filosóficas, sino en el menos obvio de aceptar el axioma positivista de que la "investigación" constituye un proceso sistemático y metódico para adquirir un saber positivo, en vez de un proceso dialógico y reflexivo de discusión democrática y crítica filosófica. La moderna separación entre la "crítica filosófica" y la "investigación metódica" (y la consiguiente deformación de ambas) es uno de los logros ideológicos más perdurables del positivismo, que se ve fortalecido, en vez de rechazado, por la forma de presentarse la investigación-acción, como método vacío, en gran medida, de supuestos e interpretaciones filosóficos. Y se fortalece aún más por la disposición de los investigadores en la acción a prestar su aquiescencia a las estrategias metodológicas (recogida y análisis sistemáticos de los datos, etc.) diseñadas, en su origen, para aislar la investigación frente a la intrusión filosófica [19]. En consecuencia, no puede sorprendernos que la interpretación de la "investigación" que hacen muchos investigadores en la acción sea la reivindicada por el positivismo, ni que la visión del "positivismo" sea la proclamada por la investigación así entendida. El error que subyace a estas interpretaciones mutuamente confirmatorias es, sin duda, el de suponer la posibilidad de la existencia de un concepto de "investigación" incontrovertible, desde el punto de vista filosófico, y ahistórico —ilusión que la comprensión de la historia del positivismo destruye de inmediato. Al prescindir de este tipo de comprensión histórica, la investigación-acción sigue corriendo el riesgo de confundir el concepto de "investigación" como tal con el mismo concepto interpretado según la perspectiva positivista.

Otras tendencias positivistas exhibidas por la investigación-acción contemporánea pueden enunciarse sin dificultad. Gran parte de lo que se consi-

[19] Los griegos comprendieron muy bien los distintos fines a los que se orientaban estos dos aspectos de la investigación. Así lo plantea un filósofo político moderno: "mientras que la *filosofía* tendía a insistir en la ardua dificultad que esperaba a quienes buscaran la verdad, los partidarios del *methodus* comenzaban otorgando importancia a la economía... de seguir con fidelidad una sucesión prescrita de etapas mentales... de adherirse a una vía trillada" (Wolin, 1972).

© Ediciones Morata, S. L.

dera, en la actualidad, investigación-acción adopta una visión asocial de la "acción", hace suya una idea racionalista de "teoría", emplea una visión estrecha de la función de la "crítica" y acepta de boquilla la importancia del concepto de "auto-reflexión" sin apreciar adecuadamente su profunda importancia para distinguir lo que de verdad es investigación-acción de lo que no lo es. En teoría, la investigación-acción sólo es inteligible como un intento de resucitar las formas de diálogo democrático y de teorización reflexiva que, bajo la influencia del positivismo, han adquirido un carácter marginal; pero, en la práctica, la investigación-acción transmite, cada vez más, una imagen de sí misma en cuanto método de investigación favorable a las ideas de sofisticación metodológica y perfección técnica, pero incapaz de comunicar la idea de auto-reflexión crítica con un mínimo de auténtica expresión práctica. A causa de esta discrepancia entre sus propios ideales rectores, teóricamente concebidos, y su práctica institucionalizada, inmersa en el contexto social, la investigación-acción puede estar convirtiéndose en víctima del mismo dualismo teoría-práctica que, en principio, pretendía superar. Esto sirve para recordarnos otra característica de la historia del positivismo.

El movimiento positivista comenzó proclamando una forma de relacionar la teoría y la práctica que nos liberara de todas las formas de autoridad de la teorización "académica" que no se limitaran al mundo real de la "experiencia". En este sentido y en sus propios términos, el positivismo no fue sino un precursor decimonónico de la investigación-acción moderna. Ambos estaban inspirados por el deseo de liberar el pensamiento y la acción prácticos ordinarios de las teorías, dogmáticamente impuestas, de los "expertos con autoridad". Y su fe optimista en la capacidad del saber basado en la experiencia para resolver problemas prácticos les prestó su atractivo e interés inicial. Por supuesto, al no llegar a materializarse las promesas iniciales del positivismo, su asociación con los ideales de libertad intelectual y progreso práctico dieron paso a la asociación con la restricción intelectual y el control práctico. Ni que decir tiene que los inteligentes e ilustrados positivistas del siglo XIX no recomendaron en ningún momento que se estableciesen tales asociaciones con sus ideas y teorías. Más bien, esto es lo que ocurrió cuando el positivismo se reinterpretó en los términos de los valores, actitudes y creencias dominantes que constituyen la cultura humana del siglo XX.

¿Qué ha pasado con la investigación-acción? He tratado de mostrar que, para que la investigación-acción británica evite la suerte de su predecesora norteamericana, tiene que conceder que la condición actual de la investigación-acción educativa no se comprenderá bien si buscamos las explicaciones de esta condición en la historia interna de la investigación-acción. Pero, cuando estemos preparados para situar la historia reciente de la investigación-acción en el contexto de la historia, mucho más larga y global, de la investigación intelectual, y cuando estemos preparados para admitir que la historia de la investigación intelectual no puede abstraerse de la historia social y cultural en general, comenzaremos a entender por qué la investigación-acción puede aún convertirse en una reedición del positivismo del siglo XIX.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO VIII

La idea de una ciencia de la educación

Si queremos que las escuelas perpetúen el orden actual con las adiciones que le permitan realizar mejor lo que ya se hace... está indicado un tipo de método intelectual o "ciencia". Pero, si concebimos que es deseable un orden social diferente del presente, en calidad y orientación, y que las escuelas deben luchar para educar con la vista puesta en el cambio social, preparando a individuos no complacientes con lo que ya existe y equipados con deseos y habilidades que les ayuden a transformarlo, la ciencia de la educación necesita un contenido y un método diferentes[1].

I

"Supongo que nadie", escribía D. J. O'CONNOR, "cree que la educación sea, en sí, una ciencia... Se trata, más bien, de un conjunto de actividades prácticas que constituyen el centro de aplicación de diversas ciencias"[2]. El hecho de que, por regla general, no se cuestione ni se discuta esta visión de la educación como "ciencia aplicada" indica la fuerza de la tradición empirista británica. Según esta perspectiva, la "ciencia" es una cosa y la "educación" otra. La ciencia es una actividad teórica, independiente de los valores, que sólo se preocupa por la búsqueda desinteresada del saber empírico; la educación es una actividad práctica, dedicada a promover los valores humanos y los ideales sociales. Tanto aquí como en otros aspectos, el empirismo impone sus rígidos dualismos entre hechos y valores, saber y acción, teoría y práctica. Y tanto en éstos como en otros aspectos, esas distinciones conceptuales apoyan una división de trabajo institucionalizada, basada en una ideología de la maestría intelectual. En consecuencia, O'CONNOR reserva al

[1] DEWEY, cit. en WESTBROOK (1991, pág. 502).
[2] O'CONNOR (1973, pág. 59).

© Ediciones Morata, S. L.

científico profesional el derecho de "elaborar explicaciones del funcionamiento del proceso educativo"[3]. El cometido que asigna al profesional de la educación consiste, simplemente, en utilizar en la práctica este saber científico explicativo.

Durante los últimos veinte años, el fundamento filosófico de esta visión de la ciencia ha quedado "universalmente desacreditado"[4] y sustituido por una "filosofía postempirista de la ciencia" que hace insostenibles los tradicionales dualismos empiristas[5]. Aunque las consecuencias educativas de la filosofía postempirista de la ciencia son de largo alcance, no voy a considerarlas aquí[6]. En cambio, trataré de explorar la idea de una ciencia de la educación que no se remita sólo a los argumentos filosóficos sobre la naturaleza y el fin de la ciencia, sino que se base también en los argumentos filosóficos acerca de la naturaleza y el fin de la educación misma. Por tanto, el objetivo fundamental de este capítulo tiene que ver con la idea de una ciencia de la educación enraizada en una filosofía general de la educación más que en una filosofía específica de la ciencia.

No cabe duda de que la sugerencia de que la ciencia de la educación funde sus reivindicaciones de legitimidad en una filosofía de la educación causará una confusión e incomodidad considerables. ¿Cómo puede aportar una filosofía de la educación el fundamento intelectual de una ciencia de la educación? Sin duda, una ciencia de la educación requiere una justificación filosófica de lo que constituye un saber válido *sobre* la educación más que una justificación filosófica de la educación misma. Con el fin de responder a estas cuestiones, he dividido el capítulo en cuatro partes. *En primer lugar,* describiré la visión tradicional y persistente de la educación de manera que aclare los supuestos filosóficos en los que se basa. *En segundo lugar,* trataré de mostrar que, cuando se sitúan en el contexto de la teoría social contemporánea, estos supuestos filosóficos proporcionan los fundamentos de una forma particular de ciencia. *En tercer lugar,* procuraré defender la idea de que una ciencia de la educación es "de la educación" porque incorpora una visión de la ciencia informada precisamente por los supuestos filosóficos que orientan nuestra concepción tradicional de la educación. *Por último,* contrastando esta versión de una ciencia de la educación con la versión empirista más convencional, señalaré sus características más destacadas y describiré algunas condiciones necesarias para su realización práctica.

---

[3] *Ibid.*, pág. 48.

[4] HESSE (1980, pág. 171).

[5] Los argumentos fundamentales de la filosofía postempirista de la ciencia aparecen en BROWN (1977).

[6] Véanse los Capítulos V y VI.

© Ediciones Morata, S. L.

II

En su famoso ensayo *On Liberty*, J. S. MILL decía que:

> el desarrollo libre de la individualidad es uno de los elementos esenciales del bienestar. Pertenece a... la adecuada condición del ser humano... utilizar e interpretar la experiencia a su modo... Adaptarse a la costumbre, como *mera* costumbre, no educa ni desarrolla en él ninguna de las cualidades que constituyen la nota característica del ser humano. Las capacidades humanas de percepción, juicio, sensación discriminada, actividad mental e, incluso, preferencia moral sólo se ejercen optando... La naturaleza humana no es una máquina que se construya siguiendo un modelo y ejecute exactamente el trabajo prescrito por el mismo, sino un árbol que necesita crecer y desarrollarse en todos los sentidos [7].

Aquí, MILL defiende una visión de la educación que ha constituido una característica persistente de nuestra tradición intelectual occidental. Según este punto de vista, la educación está íntimamente relacionada con la promoción de la libertad humana mediante el desarrollo de las capacidades innatas de los individuos para pensar por sí mismos: deliberar, juzgar y escoger sobre la base de sus propias reflexiones racionales. Es una visión de la educación que tiene sus orígenes en el deseo griego de distinguir una forma de educación que tienda hacia la potenciación de la mente racional de los intentos más banales de infundir conocimientos instrumentales o técnicas especializadas. Su exposición más influyente sigue estando en *La República*, de PLATÓN, pero sus formulaciones más modernas hunden sus raíces en la filosofía de la Ilustración, del siglo XVIII, una filosofía cuya expresión más clara aparece en la demanda de KANT a favor de la liberación de la razón humana y de la "ilustración" racional del pensamiento humano [8].

Consideremos ahora algunas de las premisas comunes que suscriben invariablemente los defensores de las filosofías de la educación de la Ilustración. *En primer lugar*, todos asumen que es imposible comprender a los individuos, *qua* seres humanos, aislados de la sociedad de la que forman parte. Ser humano es haber adquirido los conceptos, el lenguaje y las formas de comprenderse a uno mismo inmersas en una determinada forma de vida social. A la inversa, una forma concreta de vida social queda definida, en parte, por la red común de conceptos y modalidades de discurso que emplean los individuos para comprenderse a sí mismos y sus formas de vida. Según este punto de vista, la idea del individuo con existencia anterior a la sociedad o independiente de ella es tan incoherente como la idea de sociedad como una especie de entidad objetiva que exista sin intervención de la actividad o los fines humanos. Individuos y sociedad se relacionan dialécticamente: los unos están constituidos por la otra y, a su vez, la constituyen.

[7] En: WARNOCK (1962, págs. 185-186).
[8] Véase: KANT (1959).

© Ediciones Morata, S. L.

Pero, además de animales sociales, los seres humanos también son animales racionales, capaces de utilizar sus destrezas de razonamiento para reflexionar críticamente sobre sus concepciones de sí mismos y de sus formas comunes de vida social. Por tanto, *la segunda premisa* compartida es que los seres humanos tienen la característica distintiva de su capacidad de razonar: la capacidad universal de todas las personas de reflexionar racionalmente sobre el sentido de sí mismas que ya han adquirido, de considerar si esta comprensión de sí mismas recibida conduce a la satisfacción de sus necesidades e intereses y, sobre la base de ese conocimiento racional, de transformarse ellas mismas y su mundo social. Así, *la tercera característica* común de las filosofías de la educación de la Ilustración es su compromiso con las metas y valores asociados con el desarrollo de la autonomía racional; metas y valores que, desde el punto de vista histórico, se han articulado de muy distintas formas, pero que siempre reflejan la idea de que, a través de la educación, los individuos se emancipan de los dictados de la ignorancia y la superstición, potenciándose racionalmente para transformarse ellos mismos y el mundo social en el que viven. Por supuesto, quienes suscriben las filosofías de la educación de la Ilustración reconocen que el objetivo educativo de la autonomía racional sólo puede tratar de cumplirse con realismo en una sociedad que haya institucionalizado el principio de justificación racional, una sociedad que permita la libertad de pensamiento y de expresión y en la que todos puedan participar en un debate libre de las limitaciones y controles irracionales. En consecuencia, *la cuarta característica* de las filosofías de la educación de la Ilustración es que, invariablemente, tratan de defender y promover el desarrollo de una sociedad democrática en la que todos los individuos puedan ejercer sus capacidades de pensamiento racional.

El defensor moderno más destacado de esta visión de la educación de la Ilustración ha sido, sin duda, R. S. PETERS[9]. En efecto, la filosofía de la educación de PETERS puede leerse, en muchos sentidos, como un intento continuado de proteger este concepto de educación de la clase de pensamiento instrumental que tiende a dominar, en la actualidad, el pensamiento educativo moderno. Como sus predecesores, PETERS afirma que la razón es fundamental en cualquier concepción de la naturaleza humana[10] y que el desarrollo de la autonomía racional constituye un objetivo educativo fundamental. Y, como sus predecesores, PETERS insiste en que la libertad para determinar de forma racional las propias creencias y acciones presupone siempre la libertad con respecto a cualesquiera influencias sociales o limitaciones culturales que puedan impedir el desarrollo del pensamiento racional autónomo[11]. PETERS

[9] La formulación más general de la filosofía de la educación de PETERS sigue siendo: *Ethics and Education* (1966a).

[10] Escribe PETERS: "El hombre es una criatura que vive sometida a las exigencias de la razón... La vida humana sólo es inteligible sobre la base de que se admiten las exigencias de la razón, que tejen la trama de la vida humana". (PETERS, 1977c, pág. 254).

[11] Véase, en particular: PETERS (1977a, 1979).

© Ediciones Morata, S. L.

sostiene que, para que la educación promueva la autonomía racional[12], debe ayudar a los individuos a que se comprendan a sí mismos, tanto en calidad de productores como en la de productos de su mundo social. Al permitir a los individuos que se reconozcan a sí mismos en la sociedad, dice, la educación les ayuda a "depurar" su pensamiento de "apegos irracionales" y, así, a transformar su comprensión de "la condición humana". PETERS expone elocuentemente esta visión ilustrada de la educación del siguiente modo:

> El individuo aporta a su experiencia un conjunto de creencias, actitudes y expectativas. La mayoría de ellas se basan en la autoridad. Muchas son erróneas, prejudiciales y simples, sobre todo en el ámbito político, en el que las pruebas muestran que las opiniones dependen en abrumadora medida de lealtades tradicionales e irracionales. Uno de los objetivos de la educación consiste en reducirlas... El individuo puede mejorar su comprensión y depurar sus creencias y actitudes erradicando de ellas el error, la superstición y el prejuicio. Y, mediante el desarrollo del conocimiento, puede llegar a contemplar la condición humana a una luz muy diferente. A medida que cambia su visión de las personas, la sociedad y el mundo natural, se abren nuevas oportunidades de acción... y el pensamiento de participar en la transformación de las instituciones, que antes consideraba puntos fijos de su mundo social, puede impulsarlo.[13]

La razón de prestar atención a la filosofía de la educación de PETERS no sólo estriba en resaltar su importancia para mantener la validez del concepto ilustrado de educación, sino también para señalar que ofrece importantes recursos intelectuales para construir una forma de ciencia de la educación que utilice unos conceptos de saber y de racionalidad muy diferentes de los proporcionados por una filosofía empirista de la ciencia. En efecto, en la filosofía de PETERS está implícita la idea de una ciencia de la educación que sería "educativa" precisamente porque aspira a generar el tipo de conocimiento auto-reflexivo mediante el que puede buscar y alcanzar la meta educativa de la autonomía racional.

Pero, ¿cómo puede denominarse "ciencia" una forma de indagación que promueve explícitamente la idea de autonomía racional de la Ilustración? ¿Cómo puede llamarse "científico" un saber surgido de un proceso de autoreflexión? Por fortuna, los filósofos y teóricos sociales contemporáneos se han ocupado con cierto detalle de estas cuestiones, generalmente en el contexto de una discusión de amplio espectro sobre la naturaleza y el objetivo de las ciencias sociales[14]. Uno de los intentos más destacados de formular estas cuestiones corresponde al máximo exponente contemporáneo de la teoría

[12] Escribe PETERS: "La autonomía racional ha de entenderse en contraste con la conformidad inconsciente y la adhesión rígida al dogma... Requiere la disposición a aprender y a revisar opiniones y supuestos previos ante las situaciones que los ponen en entredicho" (PETERS, 1977a).

[13] PETERS (1979, pág. 469).

[14] Véanse, por ejemplo: MILLS (1959); GOULDNER (1973); GADAMER (1980b); HEARN (1985), y FAY (1987).

© Ediciones Morata, S. L.

crítica: Jürgen HABERMAS. "¿Cómo podemos reafirmar la idea clásica de la autodeterminación racional?", se pregunta. "¿Cómo recuperar la olvidada experiencia de la reflexión?"[15] Pero, ¿acaso la teoría crítica puede aportar los recursos intelectuales para la reconstrucción de una ciencia de la educación basada en las metas y valores de la educación misma? ¿Tiene la teoría crítica un papel importante que desempeñar en la reconstrucción de una ciencia *de la educación*?

Para responder a estas preguntas conviene considerar las diferencias existentes entre dos materializaciones bien conocidas en las que se desenvuelve el científico contemporáneo de la educación. *La primera*, y más fácil de reconocer, puede denominarse "positivista". Los científicos positivistas de la educación creen que la investigación científica objetiva puede aportar un saber cierto sobre la educación de modo muy parecido a como aporta un saber cierto sobre la naturaleza. Afirman, además, que el dominio de la ciencia no sólo les capacita para reivindicar una forma de entender la educación que es muy superior a la de los profesionales corrientes de la educación, sino que les permite también discriminar entre las creencias educativas de los profesionales que son racionales y las que no lo son. Por tanto, para los positivistas, las investigaciones educativas no son sino investigaciones científicas diseñadas para mejorar la racionalidad de la educación, depurándola de cualquier dependencia del dogma irracional o creencia subjetiva.

El segundo tipo de científico de la educación podría denominarse "marxista". Para el marxista, la ciencia positivista de la educación es poco más que una racionalización artificial en beneficio del modo de discurso teórico que articula los intereses políticos y económicos del grupo social dominante. El marxista hace hincapié en que la única forma válida de comprender la educación consiste en el reconocimiento de que su función fundamental es perpetuar las creencias ideológicas que mantienen las desigualdades e injusticias del orden económico capitalista. En consecuencia, el marxista recomienda un enfoque diseñado para exponer las deformaciones ideológicas que invaden la teoría y la práctica de la educación, y demostrar que están en gran medida determinadas por las leyes económicas subyacentes.

Por regla general, las versiones positivista y marxista de la ciencia de la educación se oponen frontalmente, pero una reflexión sobre ello pone de manifiesto que no es así. Igual que los positivistas sólo pueden justificar la presunción de su capacidad para identificar los elementos irracionales o subjetivos de la educación remitiéndose a la racionalidad y objetividad de su propio punto de vista teórico, los marxistas sólo pueden justificar de un modo similar su pretensión de poder detectar las prácticas educativas deformadas por la ideología. Si los positivistas no hicieran esa referencia, no habría fundamento que permitiera aceptar su capacidad para distinguir los aspectos racionales de la educación de los que no lo son. Y si los marxistas no reivindicaran para ellos una posición epistemológica igualmente privilegiada,

[15] HABERMAS (1972).

© Ediciones Morata, S. L.

serían incapaces de explicar por qué su propio pensamiento está exento de la contaminación ideológica que dicen pueden detectar en el pensamiento de otros.

En consecuencia, un examen detenido pone de manifiesto que las versiones marxista y positivista de la ciencia de la educación no son tan opuestas como suele pensarse. Se mantienen enfrentadas por sus diferentes puntos de vista teóricos, a partir de los cuales hacen sus proclamaciones sobre los fundamentos del auténtico saber educativo. Pero están esencialmente de acuerdo en su común visión de la ciencia de la educación como una forma sofisticada de investigación teórica que aporta un saber sobre la educación mucho más próximo a la verdad del que poseen los profesionales corrientes de la educación.

¿Tiene fundamento esta forma de ver la ciencia de la educación? ¿Puede construirse una ciencia de la educación sobre la única base de esta clase de elitismo epistemológico? ¿Acaso la búsqueda de una base intelectualmente coherente de la ciencia de la educación debe consistir siempre en una elección entre versiones rivales acerca del modo de adquisición de las teorías válidas de la educación? Precisamente estas cuestiones —relativas a la función práctica de la teoría— constituyen los problemas centrales de la teoría crítica. En efecto, una forma de leer la historia de la teoría crítica consiste en considerarla como el intento coherente de reformular la relación entre teoría y práctica como respuesta a las consecuencias prácticas adversas derivadas de la aparición del positivismo y del marxismo en el mundo moderno [16].

Las consecuencias adversas del positivismo que más preocupan a la teoría crítica son las que resultan de la insistencia positivista en considerar el mundo social epistemológicamente equivalente al mundo de la naturaleza. De este modo, el positivismo ha transformado la teorización social en una actividad puramente técnica en la que no se puede tomar en serio el potencial de la razón humana para generar teorías de acción ilustradas. Al no tratarse ya de una forma de pensamiento reflexivo orientado a mejorar la naturaleza y el desarrollo de la vida social, la investigación social se convierte en una ciencia "no dependiente de valores" que ofrece soluciones a problemas instrumentales acerca de cómo conseguir determinados fines prácticos.

Lo que más preocupa a la teoría crítica del marxismo ortodoxo es el grado en que se basa en una imagen del mundo social regido por una "base económica" autónoma sobre la que los individuos no tienen control real alguno. Para la teoría crítica, la principal consecuencia de este tipo de determinismo no comprometedor es que deja un espacio insuficiente al papel de la reflexividad en el proceso de cambio práctico. Como el marxismo, la teoría crítica reconoce que la acción humana está social e ideológicamente determinada. Pero, de ello, no concluye que las acciones humanas sean inevitables ni inalterables. En cambio, la teoría crítica insiste en que, cuanto mejor comprendan los individuos los determinantes sociales de sus acciones, más

[16] El texto estándar sobre la historia del inicio de la teoría crítica sigue siendo: JAY (1973).

© Ediciones Morata, S. L.

dispuestos estarán para huir de las limitaciones ideológicas a las que estaban sometidos.

Por tanto, para la teoría crítica, la principal amenaza que plantean las versiones positivista y marxista de la teoría social [17] se cierne sobre uno de los ideales centrales de la Ilustración: la creencia en la capacidad de los seres humanos —en cuanto individuos o como miembros de un grupo social— de reflexionar racionalmente sobre su propia acción y de utilizar esas reflexiones como fundamento del cambio práctico. El problema filosófico más importante que con ello se crea para la teoría crítica consiste en articular una forma de ciencia en la que la función práctica de la auto-reflexión crítica y de la acción humana consciente pueda reconocerse de manera adecuada, y para la que la potenciación racional de los individuos sea una meta fundamental. La necesidad de resolver este problema está en el centro de la tentativa de Jürgen HABERMAS de defender la idea de una ciencia social crítica, ciencia que, reconociendo la capacidad del individuo ordinario para el juicio reflexivo, se compromete explícitamente a mantener y cultivar la función de la razón humana en la vida social. Me ocuparé, a continuación, de la idea de ciencia social crítica de HABERMAS.

III

Para HABERMAS, como para otros muchos filósofos contemporáneos, una de las características más preocupantes de la cultura contemporánea consiste en la amenaza que supone para el futuro de la razón humana [18]. Las sociedades modernas, dice HABERMAS, han creado unas condiciones en las que el concepto de sujeto racionalmente autónomo de la Ilustración ya no encuentra una expresión práctica adecuada. Privada de toda función significativa en la formulación de los propósitos humanos o de los fines sociales, la razón se ha convertido en instrumento para la consecución eficaz de objetivos preestablecidos. Reducida a este tipo de racionalidad instrumental, la razón humana ha perdido su fuerza crítica, el juicio y la deliberación quedan reemplazados por el cálculo y la técnica, y la rígida conformidad con las reglas metodológicas suplanta el pensamiento reflexivo. La nuestra es una cultura que, utilizando la feliz expresión de C. WRIGHT MILLS, está dominada por la "racionalidad sin razón" [19].

HABERMAS considera que la mutilación infligida al concepto de razón de la Ilustración es consecuencia inevitable de los éxitos y logros de las ciencias naturales. Este éxito ha estimulado la creencia de que las pautas científicas de razonamiento, que nos han permitido extender nuestro control sobre el mundo de la naturaleza, pueden utilizarse con éxito similar para ampliar nues-

[17] La formulación definitiva de las importantes diferencias entre estas formas "tradicionales" de la teoría social y la teoría "crítica" está en HORKHEIMER (1972).

[18] Véanse, por ejemplo: HABERMAS (1970a); GADAMER (1980b), y MACINTYRE (1981).

[19] MILLS (1959, págs. 159-160).

© Ediciones Morata, S. L.

tro control sobre el mundo humano y social también. En consecuencia, ahora, la racionalidad científica actúa como una forma de pensar, acríticamente aceptada, que no sólo invade las disciplinas intelectuales modernas —como la política, la historia y la economía—, sino que también penetra todos los aspectos de la vida social cotidiana. En efecto, HABERMAS sostiene que la racionalidad científica se ha extendido con tal fuerza que nuestra comprensión de la relación entre la filosofía y la ciencia se ha deformado gravemente. En vez de aceptar que la ciencia tiene que justificar sus enunciados cognoscitivos con respecto a las normas epistemológicas derivadas de la filosofía, se asume ahora que la epistemología ha de someterse a juicio en relación con las normas derivadas de la ciencia. HABERMAS llama "cientificismo" a esta reducción de la epistemología a la filosofía de la ciencia y lo identifica como la "filosofía más influyente de nuestra época". El "cientificismo", dice, "significa la fe de la ciencia en sí misma, es decir, la convicción de que ya no podemos entender la ciencia como *una* forma de conocimiento posible, sino que debemos identificar el saber *con* la ciencia."[20]

Para HABERMAS, uno de los efectos adversos del "cientificismo" ha sido la producción de una comprensión empobrecida de la naturaleza y el rol de las ciencias sociales y humanas. Bajo la influencia de los supuestos cientificistas, la teorización social se ha transformado, pasando de ser un diálogo abierto sobre la naturaleza y el desarrollo de la vida social a una ciencia sin influencia de valores que exige una sofisticación metodológica y un dominio técnico. Por eso, se ha erosionado la confianza de los individuos corrientes en su capacidad para determinar los propósitos y fines de sus propias acciones, y ahora se enfrentan con una imagen del mundo social en cuanto realidad objetiva sobre la que no tienen control efectivo alguno. En estas circunstancias, el cometido fundamental de la filosofía moderna consiste en refutar los supuestos epistemológicos sobre los que se ha erigido esta visión de la ciencia social y desarrollar la justificación filosófica de una forma de ciencia social que rehabilite el rol de la razón humana en los asuntos sociales.

En *Knowledge and Human Interests*, HABERMAS trata de desarrollar esta tarea elaborando una crítica filosófica diseñada para deshacer la epistemología cientificista dominante de dos formas concretas. *En primer lugar*, demostrando que las ciencias naturales no ofrecen más que un tipo de saber, entre otros existentes, refuta la idea de que estas ciencias puedan definir las normas epistemológicas mediante las que deban evaluarse todos los saberes. *En segundo lugar*, destacando y defendiendo una epistemología más general, demuestra que existen diversas formas legítimas de investigación científica, cada una de las cuales tiene sus propias normas epistemológicas y se orienta a la satisfacción de necesidades e intereses humanos diferentes.

HABERMAS sostiene que existen tres "intereses constitutivos del saber", cada uno de los cuales da lugar a una forma diferente de "ciencia". El primero de ellos —el interés técnico— es el interés por alcanzar el dominio y el con-

[20] HABERMAS (1972, pág. 4).

© Ediciones Morata, S. L.

trol del mundo de la naturaleza y es constitutivo de las ciencias "empírico-analíticas", que tratan de formular un saber explicativo y predictivo sobre el mundo natural. Pero, además de ser habitantes "interesados" de un mundo natural, los seres humanos también habitan un mundo social. En consecuencia, tienen un interés "práctico" por comprender y participar en las tradiciones culturales que configuran la vida social. Este interés "práctico" da lugar a las ciencias "histórico-hermenéuticas", que producen un saber interpretativo de la vida social, haciéndola más inteligible.

El tercer interés humano —el de la emancipación— se deriva del deseo fundamental de liberarse de las limitaciones que pesan sobre la razón humana —limitaciones impuestas por la autoridad, la ignorancia, la costumbre, la tradición y otras similares— que impiden la libertad de los individuos para determinar sus propósitos y acciones sobre la base de sus propias reflexiones racionales. Así, este interés "emancipador" da lugar a la idea de una "ciencia social crítica": una ciencia que aspira a ilustrar a los individuos acerca de los orígenes de sus propósitos, creencias y acciones actuales, promoviendo un saber emancipador; una forma de saber sobre sí mismo, adquirida por reflexión, que, al hacer que los individuos sean más conscientes de las raíces sociales e ideológicas de su autocomprensión, les potencie para pensar y actuar de manera más racionalmente autónoma.

Las metas y valores de la ciencia social crítica, tal como la define HABERMAS, son, por tanto, casi idénticas a las metas y valores de la educación, tal como las define Richard PETERS. Tanto la ciencia social crítica como la educación son expresiones de la creencia de la Ilustración en la capacidad de la razón humana. Y ambas se predican sobre la premisa de la Ilustración de que, mediante la auto-reflexión racional, los individuos pueden liberarse de los dictados del hábito, el prejuicio y la superstición, convirtiéndose en agentes racionalmente autónomos. Dada esta semejanza de metas y valores, nada tiene de extraño que la justificación filosófica de la ciencia social crítica de HABERMAS y la justificación filosófica de la educación de PETERS se desarrollen siguiendo líneas similares. Tanto HABERMAS como PETERS parten de la premisa de que la razón práctica no puede caracterizarse sólo como un instrumento que se utilice para tratar de conseguir unos objetivos preestablecidos. Y ambos tratan de reivindicar el valor y la validez de la razón práctica haciendo uso de argumentos "trascendentales" sobre las premisas a *priori* inherentes al uso del lenguaje.

En pocas palabras, PETERS sostiene que lo característico de los seres humanos es que su posesión del lenguaje les permite evaluar el carácter racional de las acciones y creencias propias y de los demás. No obstante, cuando los individuos utilizan de este modo el lenguaje —cuando desarrollan un discurso racional—, aceptan las normas intelectuales con respecto a las cuales puede juzgarse la racionalidad de las creencias y acciones[21]. Por tanto, por el mismo hecho de plantear y responder cuestiones sobre lo que

[21] PETERS (1966, capítulo 5; 1977a, Capítulo 5).

© Ediciones Morata, S. L.

debe o no hacerse, nos comprometemos implícitamente con las virtudes racionales —como la coherencia, la imparcialidad, la claridad, la precisión, la exactitud y el respeto hacia los hechos— que están "conceptualmente relacionadas con la búsqueda de la verdad" y son "constitutivas de la vida racional". Pero, como también señala PETERS, "la razón no puede desarrollarse en un vacío social"[22] y sólo puede ejercitarse con una forma de vida regida por los principios sociales que presupone el uso de la razón. Según PETERS, éstos son los principios de libertad, tolerancia, equidad y respeto a las personas que, unidos, son constitutivos de la forma de vida democrática. Por tanto, para PETERS, "la democracia es la articulación de la razón en su forma social." "Una sociedad democrática", dice, "mantiene el uso de la razón en la vida social y la autonomía personal como meta educativa"[23].

Del mismo modo que PETERS defiende la meta educativa de la autonomía racional apelando a las premisas del discurso práctico ordinario, HABERMAS defiende la idea de una ciencia social crítica poniendo de manifiesto cómo aspira a crear las condiciones en las que puedan realizarse los ideales implícitos en el lenguaje humano ordinario. Como PETERS, HABERMAS construye su argumento sobre el análisis del concepto de "discurso". Sostiene que la participación en el "discurso" requiere que los hablantes sean capaces de resolver los desacuerdos a través del diálogo crítico, en el que se sometan a la argumentación racional las preconcepciones, los supuestos previos y las creencias de los participantes.

> El discurso ayuda a probar la verdad de las opiniones que los hablantes ya no dan por supuesta. En el discurso, la fuerza del mejor argumento es la única compulsión permisible, mientras que el único motivo permisible es la búsqueda cooperativa de la verdad... El discurso no produce más que el razonamiento.[24]

Pero, como indica HABERMAS, ese discurso sólo puede desarrollarse si los participantes están de acuerdo en que se cumplen ciertos postulados sobre la validez de lo que se dice. Estos "postulados de validez" —que lo que se dice es comprensible; que cualesquiera aserciones concretas que se hagan son verdaderas; que lo que se dice, en el contexto, es apropiado y justificado, y que el hablante es sincero y no trata de engañar al oyente— están incorporados, por tanto, a la misma estructura del lenguaje discursivo. En consecuencia, el mismo hecho de participar en el discurso presupone una "racionalidad comunicativa" tal que cualquier acuerdo alcanzado mediante una discusión en la que se cumplan estos cuatro postulados de validez constituye lo que HABERMAS llama "consenso racional"; un acuerdo que surge, precisamente, porque se ha permitido que prevalezca "la fuerza del mejor argumento".

Por supuesto, HABERMAS reconoce que este tipo de discurso puramente racional no describe el modo real de resolución de los desacuerdos. Sin

[22] PETERS (1979, pág. 469).
[23] *Ibid.*
[24] HABERMAS (1974, pág. 168).

© Ediciones Morata, S. L.

embargo, crea la imagen de lo que HABERMAS llama "situación ideal de conversación" —contexto social del que se han excluido las restricciones al diálogo libre y abierto, y del que se han eliminado los impedimentos a la argumentación y a la deliberación racionales. En consecuencia, mediante el uso del lenguaje, los individuos revelan su inevitable aceptación de las formas democráticas de vida social en las que la razón humana se "emancipa" de la influencia corruptora de la tradición y la ideología; precisamente, la forma de vida social que trata de crear la ciencia social crítica.

Al fundamentar la defensa de la ciencia social crítica en las normas de racionalidad implícitas en el discurso práctico común, HABERMAS ayuda a liberar las ciencias sociales de los límites de la filosofía empirista moderna y muestra cómo pueden situarse en la corriente principal de la tradición filosófica de la Ilustración, con su defensa de la autonomía racional y del potencial de los individuos para determinar sus acciones sobre la base de sus propias reflexiones racionales. Pero, al hacerlo así, HABERMAS también facilita los recursos epistemológicos para desarrollar una ciencia de la educación que será "educativa" precisamente porque incorpora el compromiso con la visión de la educación de la Ilustración que reivindica y apoya la filosofía de PETERS. De este modo, la justificación de HABERMAS de una ciencia social crítica constituye también la justificación de una ciencia de la educación que ya no es una ciencia "empírico-analítica", en pos de un interés técnico de predicción y control, sino una ciencia "crítica" que persigue un interés educativo de desarrollo de la autonomía racional y de formas democráticas de vida social. Nos permite, por tanto, vislumbrar la aparición de una ciencia que sea, a la vez, "crítica", "educativa" y "científica". Es "crítica" en cuanto aporta normas para exponer y eliminar las inadecuaciones de las formas vigentes de autocomprensión y de vida social. Es "educativa" en la medida en que, de por sí, constituye un proceso educativo diseñado para cultivar las cualidades mentales que favorecen el desarrollo de individuos racionales y el crecimiento de sociedades democráticas; y es "científica" porque genera un conocimiento auto-reflexivo y defiende los criterios de los que depende la categoría epistemológica de ese conocimiento. Así entendida, la ciencia crítica de la educación no será una ciencia *sobre* la educación, sino *para* la educación. Comprendida de este modo, las metas de la educación y las de la ciencia de la educación serán las mismas.

IV

Hasta aquí, mi objetivo principal ha consistido más en clarificar y defender una idea determinada de ciencia de la educación que en examinar los detalles de su ejecución. En este apartado final, trato de hacer una breve descripción de algunas características importantes de la ciencia crítica de la educación, señalando algunos aspectos evidentes en los que difiere de su homóloga empirista tradicional.

© Ediciones Morata, S. L.

Una ciencia crítica de la educación se distingue de la ciencia empirista de la educación por su objetivo general, el tipo de saber que produce y el método que emplea. El objetivo de esta ciencia empirista consiste en mejorar la racionalidad de la educación a través de la aplicación práctica del saber que ella misma produce. El fin de una ciencia crítica de la educación sería mejorar la racionalidad de la educación capacitando a los profesionales de la educación para perfeccionar por su cuenta la racionalidad de su práctica. En consecuencia, la ciencia crítica de la educación no producirá un saber teórico sobre la práctica educativa, sino el tipo de conocimiento educativo del yo que ponga de manifiesto a los profesionales las creencias incuestionadas y las premisas no enunciadas en cuyos términos se desarrolla su práctica. Mientras que la ciencia empirista de la educación trata de reemplazar el saber práctico de sentido común de los profesionales por el saber teórico "objetivo" de la ciencia, la ciencia crítica de la educación pretende estimular a los profesionales para que consideren su saber práctico de sentido común como objeto de reevaluación crítica.

En consecuencia, la ciencia crítica de la educación no evalúa la racionalidad de la práctica educativa utilizando los métodos de las ciencias empíricas, sino que emplea el método de la crítica, un método que se centra en la práctica vigente y que sólo permite aceptar aquellas prácticas capaces de mantener una confrontación crítica con una forma de entender la educación compartida por los profesionales. Desde esta perspectiva, la educación no se interpreta como un fenómeno natural, sino como una práctica social situada en la historia e inmersa en una cultura, vulnerable a las deformaciones ideológicas, a las presiones institucionales y demás formas de limitaciones no educativas. Por tanto, la crítica es un método para evaluar la racionalidad de la práctica desde un punto de vista educativo convincente y claramente articulado. Ofrece un método de autoevaluación que permite a los profesionales reconstruir su práctica en cuanto práctica *educativa* de forma racional y reflexiva.

Por supuesto, el tipo de razonamiento adecuado al método de la crítica no es el propio del razonamiento técnico, que produce un saber neutral sobre el modo de conseguir un fin determinado; sino esa forma de razonamiento dialéctico, éticamente informado, que genera un saber práctico acerca de lo que debe hacerse en una situación práctica concreta. Se trata de un razonamiento "éticamente informado" porque aspira a trasladar a los problemas y preocupaciones prácticos concretos unos valores educativos generales. Y es "dialéctico" porque estos valores educativos generales se clarifican y desarrollan a la luz de los contextos prácticos concretos en los que se aplican. La forma de razonamiento utilizada en una ciencia crítica de la educación es, pues, el tipo de razonamiento práctico que ARISTÓTELES llamaba *fronesis* —una forma de razonamiento en la que los valores y la práctica educativos se transforman mutuamente.

La ciencia empírica de la educación puede contrastarse también con la ciencia crítica de la educación en relación con el tipo de comunidad teórica que la sustenta. En el marco de la ciencia empírica de la educación, la comu-

© Ediciones Morata, S. L.

nidad teórica comprende un grupo de especialistas de elite a quienes, en virtud de sus grados académicos, se les considera poseedores de la necesaria maestría profesional. Sin embargo, la ciencia crítica de la educación creará comunidades teóricas de profesionales de la educación comprometidos con el desarrollo racional de sus valores y prácticas a través de un proceso público de discusión, argumentación y crítica. En cuanto tal, se trataría de una comunidad democrática, no elitista, comprometida con la formación y el desarrollo de fines educativos comunes mediante la reflexión crítica sobre las normas y práctica vigentes. En consecuencia, se trataría de una comunidad en la que todos los participantes recibirían igual trato, en la que no existirían obstáculos para la comunicación libre y abierta, y en la que se reconocería que la racionalidad, lejos de constituir el privilegio de una elite científica, no sería propiedad de nadie.

Entendida de este modo, la ciencia de la educación sería una ciencia moral inmersa en los valores racionales y en los principios democráticos que la educación trata de favorecer y promover. La realización práctica de esta idea de ciencia de la educación no es tarea fácil, porque la nuestra es una cultura que considera, ante todo, la educación en términos instrumentales e interpreta la democracia como un sistema de gestión política en vez de como una forma característica de vida social y moral. En una cultura de este tipo, la ciencia de la educación se representa inevitablemente como un dominio casi técnico que ignora casi por completo las cuestiones no técnicas, no referidas al dominio de la técnica en cuestión, sobre los fines morales y sociales de la educación. Poco puede sorprendernos, por tanto, que la idea de una ciencia de la educación como forma de discurso moral democrático carezca, en la actualidad, del necesario contexto social que permita su aplicación práctica. Sólo una cultura verdaderamente comprometida con las metas educativas tendentes al desarrollo de una sociedad más democrática podría permitir que una ciencia de la educación de este tipo se convirtiera en una posibilidad práctica. En realidad, el tipo de ciencia de la educación que he descrito no es más que una elaboración de la forma democrática de vida social y moral de la que ella misma formaría parte.

© Ediciones Morata, S. L.

EPÍLOGO

Ante el reto postmodernista

Ya no es posible mantener la fe sencilla de la Ilustración que proclamaba que el avance de la ciencia producirá instituciones libres, eliminando la ignorancia y la superstición: las fuentes de la servidumbre humana y los pilares del gobierno opresor[1].

I

La unidad de este libro reside en su aspiración a relacionar el análisis filosófico con el compromiso educativo: a mostrar cómo la base intelectual de la investigación educativa requiere que los teóricos y los investigadores de la educación formulen y lleven a cabo sus actividades en torno a los valores e ideales educativos. En contra de quienes aún creen que las formas "desinteresadas" u "objetivas" de teorización e investigación pueden servir de ayuda a los valores educativos, he afirmado que su fracaso intelectual, junto con su complacencia ideológica, les conducirán inevitablemente a su caída final. En contra de quienes sostienen que la sociedad contemporánea excluye las condiciones requeridas para la expresión práctica de las formas de teorización y de investigación que defiendo, he dicho que eso no constituye una refutación de mi argumento, sino un reflejo de la forma acrítica en que se acepta y se entiende en la actualidad la ideología heredada de la sociedad contemporánea. También he indicado que el desarrollo de una comprensión más adecuada y menos empobrecida de la prometedora perspectiva moral, política e intelectual de la teoría y la investigación de la educación depende en grado considerable de la relación que se establezca entre la investigación educativa y los resultados de las indagaciones de la filosofía de la ciencia y de la

[1] DEWEY (1939, pág. 131)

© Ediciones Morata, S. L.

filosofía de las ciencias sociales. Ésta ha sido mi tarea y nadie es más consciente que yo de la necesidad de que se lleve a cabo de manera más adecuada y eficaz.

Uno de los prerrequisitos más apremiantes para la futura realización de esta tarea consiste en enfrentarse con quienes ahora insisten en poner en cuestión tanto la posibilidad como la conveniencia de esa realización. El proyecto que me he propuesto en este libro —con su aceptación no cualificada de los valores de la educación emancipadora— es, esencialmente, un proyecto de la Ilustración, que refleja la fe en el concepto de "modernidad" al que dio origen la Ilustración. Con la aparición del postmodernismo, la "modernidad" se ha convertido en un centro de atención crítica y, en consecuencia, el compromiso con los valores educativos emancipadores de la Ilustración se está disipando. Una respuesta a la amenaza postmodernista —como la expone HABERMAS— consiste en afirmar que "debemos mantenemos firmes en las intenciones de la Ilustración... o dar por perdido el proyecto de la modernidad"[2]. Pero, ¿acaso el postmodernismo supone que la suerte del tipo de investigación educativa propuesto en este libro depende de una simple elección entre reafirmar nuestra fe en la tradición de la Ilustración *o* abandonar sus valores e ideales? El propósito de este capítulo final consiste en tratar de formular una respuesta coherente al reto postmodernista situando el argumento central del libro de manera más consciente dentro de la tradición de la Ilustración en la que se inspira y de la que se deriva.

II

Uno de los arquitectos principales y exponentes máximos de la tradición de la Ilustración fue, sin duda, Immanuel KANT. El proyecto intelectual fundamental de KANT consistía en sentar los fundamentos filosóficos de los principios universales de justificación racional, independientes de las circunstancias históricas, sociales o culturales concretas, que pusieran de manifiesto la capacidad de objetividad y verdad racionales de todos los seres humanos. KANT creía que, cuando las acciones de los individuos y de las sociedades estuviesen fundadas en esos principios, la razón desplazaría la autoridad, el antiguo orden social quedaría demolido y se desarrollaría una sociedad más racional, justa y humana. Por tanto, la metáfora básica de la Ilustración —la de la "luz"— pretendía transmitir el mensaje de que el desarrollo progresivo de la razón humana iluminaría las tinieblas de la ignorancia y la superstición creadas por las instituciones religiosas y políticas del despótico orden social antiguo. Una vez liberada de las restricciones impuestas por el prejuicio, el dogma y la tradición, la humanidad habría terminado, por fin, su largo período de inmadurez y los individuos podrían convertirse en sujetos autónomos de su propio desarrollo. Entonces, la razón humana se convertiría en una fuerza

[2] HABERMAS (1987, págs. 326-327).

© Ediciones Morata, S. L.

histórica objetiva que orientaría el desarrollo y la organización de la vida social y haría del mundo un lugar mejor.

En consecuencia, la tarea práctica del proyecto de la Ilustración era, en un aspecto clave, una tarea educativa: desarrollar en todas las personas la fuerza universal de la razón y, por tanto, potenciarlas para crear colectivamente una forma de vida social que satisficiera sus aspiraciones y necesidades. No puede sorprendernos, por tanto, que el *dictum* de KANT de que el desarrollo de la razón humana permitiría "escapar de la tutela a la que se someten"[3] las personas se haya convertido en una característica fundamental del pensamiento educativo postilustrado. Tampoco resulta extraño que los ideales emancipadores de la Ilustración hayan estimulado gran parte de nuestro pensamiento estratégico sobre la función de la educación en las sociedades democráticas modernas que, a su vez, ha tratado de promoverlos. Si, como Anthony GIDDENS ha afirmado, "la política emancipadora... refleja la orientación característica de la modernidad"[4], sólo podemos esperar que el pensamiento educativo moderno se funde en la creencia en la posibilidad de mejorar la condición humana a través de su proceso de emancipación.

El principio movilizador que subyace a la mayoría de las versiones de la educación emancipadora es el compromiso con las metas y valores educativos asociados con la idea kantiana de la autonomía racional —metas y valores que, desde el punto de vista histórico, se han articulado de distintas maneras pero que siempre reflejan la visión de que, mediante la educación, puede potenciarse racionalmente a los individuos para que se transformen ellos mismos y el mundo social en el que viven. Por supuesto, quienes suscriben este punto de vista reconocen, con sentido realista, que la meta educativa de la autonomía sólo puede implantarse en una sociedad que haya institucionalizado los principios de la justificación racional. Para KANT, como para otros pensadores de la Ilustración, una sociedad que carezca de normas objetivas de justificación racional es una sociedad en la que es imposible tratar de alcanzar las metas emancipadoras de la autonomía racional. Por tanto, otra característica de las ideas educativas emancipadoras consiste en que tratan de promover invariablemente el desarrollo de una sociedad democrática, una sociedad regida por principios racionales, que promueve la libertad de todos los individuos para que ejerciten sus capacidades de pensamiento racional.

Hasta la década de 1960, esta visión ilustrada de las sociedades democráticas pobladas por individuos racionales autónomos siguió marcando la autocomprensión, en cuyos términos muchos teóricos e investigadores de la educación daban sentido a sus ambiciones intelectuales y legitimaban su función política y cultural. Sin embargo, hoy día, una omnipresente sensación de limitación y otra sensación de inadecuación y fracaso cada vez mayor han eliminado esa visión. En consecuencia, en la actualidad no es en absoluto evi-

[3] KANT (1963, pág. 9).
[4] GIDDENS (1991, pág. 211).

© Ediciones Morata, S. L.

dente que las teorías emancipadoras ejerzan o, incluso, puedan ejercer alguna influencia sobre la forma de pensar y de actuar los responsables de la política educativa y los profesionales de la educación. En efecto, uno de los signos claros de los años noventa es la forma en que se desechan las teorías emancipadoras como utópicos castillos en el aire frente al sentido común ordinario y los hechos contundentes de la vida diaria. En muchos sentidos, parece que nos toca asistir ahora a la acción de un impulso reaccionario que barra los últimos vestigios de la teorización ilustrada sobre la educación, bajo la bandera de una ideología educativa neopragmática y anti-intelectual que ha elevado las creencias de sentido común a la categoría de verdad de por sí evidente.

Pero quizá el aspecto más deprimente de estos desarrollos recientes sea el modo en que esta abdicación plena de los valores educativos de la Ilustración se ha elevado a un punto máximo de sofisticación teórica en nombre del "postmodernismo". Sea cual fuere su significado, se pretende que el "postmodernismo" anuncie que la "modernidad" —la "era de la razón" a la que dio origen la Ilustración— ha dado paso a la "condición postmoderna", que ha producido cambios irreversibles en el modo de experimentar y de relacionarnos con las ideas y las formas de vida modernas. En esta nueva configuración cultural, la teorización y la investigación educativas que tratan de dar expresión a las ideas ilustradas de emancipación, potenciación y autonomía racional carecen de credibilidad analítica y de legitimidad política. En realidad, lo que caracteriza al mundo postmoderno, más que cualquier otro aspecto, es "una retórica común de rebelión contra la forma expresiva de la Ilustración"[5], la convicción de que las formas de teorización y de investigación que se derivan de la Ilustración ya no son adecuadas para dar sentido a nuestro mundo social y cultural contemporáneo.

III

¿Qué respuesta podemos dar al desafío postmoderno? Una respuesta consiste en afirmar que su necrológica relativa a la modernidad es prematura, que no hace falta abandonar nuestras teorías emancipadoras de la educación, y que nuestras estrategias para alcanzar los objetivos educativos de la Ilustración siguen siendo válidas. Otra respuesta consiste en retiramos a una postura postmodernista que abandone todo el pensamiento educativo ilustrado y considere anticuada toda insinuación de que la razón humana sea una ayuda indispensable para la emancipación humana. El problema que plantea la primera respuesta es que, al fingir que no ha ocurrido nada importante, sus partidarios se ven obligados a defender antiguas ortodoxias que, en el mejor de los casos, el postmodernismo castiga por etnocéntricas y, en el peor, ridiculiza por absurdas e ingenuas. El problema que presenta la segun-

[5] MESTROVIC (1991): *The Coming Fin de Siecle*, cit. en: SMART (1993, pág. 28)

© Ediciones Morata, S. L.

da respuesta es que parece indicar que quienes están influidos por el postmodernismo y quizá simpatizan con él no sólo se desentienden de los valores educativos emancipadores, sino que se retiran a una postura escéptica de indiferencia a partir de la cual es imposible adoptar cualquier perspectiva de la educación que se funde en alguna clase de principios[6].

La formulación de una respuesta educativa al postmodernismo se complica aún más por el hecho de que, en consonancia con su propia "celebración de la diversidad", hay una serie de "postmodernismos" diferentes, cada uno de los cuales teoriza sobre el significado de la postmodernidad de distinta manera. Quienes creen que, en la actualidad, se está experimentando una ruptura completa con la modernidad utilizan el término "postmodernidad" para identificar una configuración cultural totalmente nueva que tiene sus propias características exclusivas y distintivas[7]. Pero, para quienes reconocen tanto discontinuidades como continuidades entre la época moderna y la postmoderna, la postmodernidad no indica tanto el fin de la modernidad como su entrada en una nueva fase[8]. De modo semejante, aunque todos los teóricos postmodernos están de acuerdo en que la época contemporánea es lo bastante distinta como para justificar su descripción en cuanto "condición postmoderna", las cuestiones relativas a las causas, la naturaleza y la significación de esta "condición" siguen siendo motivo de desacuerdo y de disputa. En consecuencia, en la actualidad existen numerosos "postmodernismos" que no sólo se diferencian por sus veredictos sobre el significado de la "postmodernidad", sino también por sus evaluaciones del tipo de respuesta teórica, política y educativa que requiere.

No se pone en duda la vaguedad y las ambigüedades que rodean el concepto de "postmodernidad", y que han hecho posible la idea de que su importancia real no se debe tanto a que identifique una nueva realidad social, sino a que hace explícita una actitud nueva frente a la realidad social —una forma de relacionarse con las condiciones modernas que trasciende los límites del mismo pensamiento modernista[9]. Así entendido, el concepto de "postmodernidad" es una expresión de la convicción cada vez más clara de que ya no es posible considerar de por sí evidente la verdad de la propuesta de la Ilustración ni creer que la realización de su visión emancipadora sea mera cuestión de tiempo. De acuerdo con BAUMAN, la vaga idea de la "postmodernidad" recoge y describe de manera muy adecuada esta erosión gradual de la autoconfianza y de la autocomprensión de quienes han hecho suyos los ideales de la Ilustración.

[6] Los autores participantes en la compilación de SQUIRES (1993) tratan con cierto detenimiento este problema.

[7] Frederick JAMESON (1984) adopta esta perspectiva.

[8] Ésta es la postura adoptada por Stephen TOULMIN (1990).

[9] SMART (1993, Capítulo 1) propone una interpretación parecida de la idea de "postmodernidad".

© Ediciones Morata, S. L.

> Si el concepto de "postmodernidad" carece de otros valores, al menos sí tiene éste: establece una nueva posición ventajosa desde la que algunos aspectos de ese mundo que nace como secuela de la Ilustración... (aspectos no visibles o a los que se otorga una importancia secundaria cuando se observan desde el interior del proceso inacabado) adquieren notoriedad y pueden convertirse en cuestiones fundamentales del discurso [10].

Interpretada de este modo, la postmodernidad no se refiere al "fin de la modernidad", sino que describe una nueva interpretación que, al hacer de la modernidad misma objeto de reflexión crítica, también hace más transparentes y, por tanto, más susceptibles de cuestionamiento y de duda los supuestos básicos de la Ilustración. Pero, si la postmodernidad "no es más que la mente moderna que se mira con detenimiento a sí misma, su condición y su obra pasada" [11], la significación educativa de la postmodernidad no supone que nuestra visión emancipadora de la educación haya dejado de ser viable o no sea conveniente promoverla. Más bien, nos desafía a defender nuestra confianza en esta visión desde un punto de vista intelectual en el que las perspectivas y la deseabilidad del cumplimiento futuro del proyecto de la Ilustración ya no puede preverse ni darse por supuesto. En resumen, el auténtico reto del postmodernismo consiste en que nos obliga a volver a considerar nuestro compromiso con la educación emancipadora, de manera que no desprecien sin más las ideas fundamentales del pensamiento postmodernista.

En filosofía, puede interpretarse en sentido amplio el postmodernismo, de manera que incluya una serie de posturas teóricas que tratan, de forma colectiva, de trascender las concepciones de la razón y del sujeto racionalmente autónomo, propias de la Ilustración, que recibieron su expresión más clara en la filosofía de KANT. Para nuestros fines, las ideas postmodernistas que desafían más gravemente nuestra visión emancipadora de la investigación educativa son las que nacen de su crítica de la filosofía "fundamentalista" de KANT: una filosofía pensada para demostrar que el concepto de sujeto racionalmente autónomo de la Ilustración no se aplica sin más a una determinada cultura o sociedad, sino que se basa en verdades *a priori* sobre la "esencia universal" de la misma naturaleza humana. Con el riesgo de simplificar en exceso, es posible enunciar de forma rápida tres de las conocidas estrategias postmodernistas utilizadas para destruir y desacreditar esta lógica fundamentalista. *La primera* consiste en cuestionar la concepción universal, *a priori* y absolutista de la razón, propia de la Ilustración. Los postmodernistas oponen los determinantes "locales" de lo que se considera como pensamiento y acción racionales a su universalidad, a su necesidad *a priori* oponen su falibilidad y su contingencia, y frente a su absolutismo, insisten en que la racionalidad siempre es relativa al tiempo y al lugar.

En segundo lugar, el postmodernismo se opone, negándola, a la idea de un "sujeto racional autónomo" desencarnado. Frente al supuesto de que el yo

[10] BAUMAN (1992, págs. 102-103).
[11] BAUMAN (1991, pág. 272).

© Ediciones Morata, S. L.

tiene como centro una naturaleza humana esencial que precede a la historia y es anterior a una forma concreta de vida social, el postmodernismo contrapone la imagen del yo "descentrado": una configuración carente de centro, mediada y constituida a través de los discursos aprendidos y adquiridos al convertirse en participante en una cultura histórica. Como no hay forma de dejar de lado esos discursos, dado que nuestro sentido de quién y qué somos está siempre configurado por los discursos que circulan en nuestro contexto histórico, no hay ningún "yo" esencial que descubrir. En expresión de HEIDEGGER: "el lenguaje habla el hombre".

En tercer lugar, y muy relacionada con la crítica postmodernista de las concepciones de la razón y del sujeto autónomo de la Ilustración, está la crítica de su distinción entre el "sujeto cognoscente" y el mundo "objetivo" que conocer. Contra ella, el postmodernismo insiste en que el conocimiento del mundo que tiene el sujeto es siempre preinterpretado: está situado siempre en un esquema conceptual, parte de un texto, en el seno de una tradición, fuera de la cual sólo hay otros esquemas conceptuales, textos y tradiciones y más allá de la cual es imposible situarse. De ello, se deriva que este conocimiento nunca es "desinteresado" ni "objetivo", y que la idea de sujeto cognoscente desligado del mundo, propia de la Ilustración, es un mito. También se deduce que es falso el supuesto de la Ilustración de que la filosofía puede aportar los "fundamentos" epistemológicos sobre los que se erigen las disciplinas científicas y que sus teorías pueden justificarse objetivamente. El postmodernismo insiste en que no existe un ámbito de verdades "objetivas" al que la ciencia tenga acceso exclusivo, ni una posición privilegiada que permita a los filósofos trascender las particularidades de su cultura y tradiciones, ni un punto de ARQUÍMEDES que proporcione una base de partida ahistórica y neutral a la investigación filosófica. Con palabras de Richard RORTY, esa visión de la filosofía no es sino un intento fútil de "dejar aparte nuestra piel y compararnos con algo absoluto... de escapar de la finitud de nuestro tiempo y lugar, de los aspectos 'meramente convencionales' y contingentes de nuestra vida" [12].

Evidentemente, muchas de estas ideas postmodernistas están muy relacionadas con los debates intelectuales contemporáneos de los que se ha ocupado este libro. Por ejemplo, el intento de reconstruir la idea de la práctica educativa rehabilitando el concepto aristotélico de *praxis* (Capítulo IV) incorpora explícitamente el rechazo postmodernista de la distinción entre razón y tradición de la Ilustración. De modo semejante, el análisis de la categoría científica de la investigación educativa (Capítulos V y VI) se basa en una filosofía postempirista de la ciencia que recuerda mucho la crítica postmodernista del concepto de racionalidad de la Ilustración. En efecto, no exageramos si decimos que una forma de leer este libro consiste en un esfuerzo sostenido para rechazar y reemplazar la visión racionalista de la investigación educativa "objetiva" que nos legó la idea kantiana de razón práctica.

[12] RORTY (1982, pág. 6).

© Ediciones Morata, S. L.

Pero aceptar que el postmodernismo representa un significativo punto de inflexión no significa que la Ilustración haya perdurado más que su utilidad o que las formas de investigación educativa orientadas a la promoción de su visión emancipadora se hayan transformado en un sueño utópico. Tampoco la aceptación de la crítica postmodernista de los fundamentos epistemológicos sobre los que, en principio, se basaron los valores educativos emancipadores significa que estos valores no puedan sobrevivir a la justificación filosófica que les dio la Ilustración; sino sólo que estos valores no pueden ya caracterizarse en los términos de la filosofía de la Ilustración, que desempeñó un importantísimo papel en su formulación inicial, y que los conceptos de razón y de sujeto humano, que hicieron posibles, en principio, los objetivos educativos de la emancipación y la potenciación, nos impidan ahora aceptar que tenga que cambiar nuestra comprensión "moderna" de la investigación educativa.

Por tanto, ahora podemos formular de un modo más preciso el desafío fundamental que plantea el postmodernismo con respecto al tipo de investigación educativa propuesto en este libro: ¿cómo podemos restaurar la confianza en nuestra visión emancipadora de la educación? ¿Podemos descubrir una forma de pensar sobre la investigación educativa que sea "moderna", en el sentido de que no abandone los ideales emancipadores, y "postmoderna", en el sentido de que abandone la postura fundamentalista de la Ilustración en cuyo marco se articulaban hasta ahora esos ideales? ¿Podemos construir una estrategia que oriente el futuro de la investigación educativa y reconozca que el único modo de preservar el concepto emancipador de la educación consiste en revisar críticamente su significado de manera que tenga en cuenta la condición postmoderna en la que vivimos? ¿Cómo debería ser una estrategia postmoderna de investigación educativa, estrategia verdaderamente preocupada por afrontar los fenómenos de la postmodernidad?

En primer lugar, sería una estrategia que ya no pretendería que la justificación de los valores emancipadores a promover hubiera que remitirla a unos fundamentos epistemológicos. En cambio, tendría que reconocer que lo que justifica nuestro permanente compromiso con estos valores es la convicción de que los problemas de irracionalidad e injusticia a los que respondía la ilustración siguen vigentes. En otras palabras, lo que justifica nuestra continuada lealtad a estos valores es su congruencia con nuestra presente comprensión de nosotros mismos y de nuestra situación histórica concreta, y nuestro convencimiento de que, dadas las tradiciones educativas a través de las cuales se han construido los discursos y prácticas educativos dominantes, éstos siguen siendo los valores educativos más razonables y adecuados que adoptar. *En segundo lugar,* habida cuenta de la necesidad de abandonar la idea abstracta de la Ilustración sobre una razón ahistórica, común a todas las personas, esa estrategia no tendría que dar por supuesto que su éxito posterior estuviera garantizado por alguna ley inexorable de la "naturaleza humana". En cambio, debería atemperarse con la conciencia de que no existen normas universales de racionalidad extrínsecas a la historia y a la tradición, y que la misma "naturaleza humana" se construye en la sociedad mediante la iniciación en los discursos y prácticas preexistentes.

© Ediciones Morata, S. L.

Por último, al reconocer la inexistencia de un punto de vista "objetivo" desde el cual señalar la superioridad de los valores emancipadores que trata de implantar, esa estrategia no consideraría la investigación educativa como la encarnación de unas metas educativas de validez universal, sino como un proyecto humano contingente, surgido en determinadas circunstancias históricas y que ahora debe reinterpretarse y revisarse para satisfacer las nuevas condiciones culturales que articula y describe la idea de la "postmodernidad". Pero esto no significa la necesaria supresión del vocabulario de emancipación y potenciación de la Ilustración ni el abandono de su lenguaje epistemológico de objetividad y verdad. En cambio, habría que interpretar el lenguaje de la Ilustración en el sentido de que no nos dirige hacia nada externo a sí mismo, sino a hacer más patente la inexistencia de un saber trascendente, situado más allá o detrás del discurso que construye el lenguaje de la educación emancipadora, al que pueda apelar la investigación educativa.

En consecuencia, lo que haría "postmoderna" la teorización y la investigación educativas no es la disposición a renunciar al compromiso "moderno" con los valores emancipadores, sino la disposición a renunciar a la presunción de la Ilustración de que esos valores tengan que erigirse sobre unos "fundamentos" filosóficos. Por tanto, la investigación educativa "postmoderna" seguiría incluyendo formas de indagación educativa crítica orientadas hacia la realización de una tarea "moderna" característica: exponer las tensiones y contradicciones entre los valores educativos emancipadores, y las políticas y prácticas educativas prevalecientes, con el fin de indicar que las instituciones educativas contemporáneas pueden reconstruirse para que sean capaces de actuar de manera más emancipadora. Pero esta clase de investigación educativa ya no procurará ofrecer garantías filosóficas de los tipos de teorización y de investigación que defiende, reconociendo sin lugar a dudas que no hay ningún punto de vista ahistórico desde el que patrocinar los valores emancipadores que trata de promover. Al conceder que no hay nada exterior a la experiencia, ni "esencia" de la naturaleza humana ni "destino" hacia el que inevitablemente se dirija la historia, también concede que el único modo de justificarse consiste en apelar a su fe en la disposición de los profesionales corrientes de la educación a reconstruir su práctica de manera que exprese los valores e ideales educativos emancipadores.

Por tanto, se deduce que este libro puede leerse como un texto "moderno" y como un texto "postmoderno": "moderno", en el sentido de que defiende una forma de investigación educativa referida a la visión de la educación emancipadora de la Ilustración, pero "postmoderno" porque sostiene que las investigaciones educativas que promueve esta visión deben llevarse a cabo sobre la base del saber contingente y fundado en la experiencia de los profesionales corrientes de la educación, y no recurriendo al saber objetivo extraído de alguna fuente externa dotada de autoridad. Anticipa, de este modo, la aparición futura de una estrategia "desfilosofizada" o "post-filosófica" de investigación educativa que tendrá que basarse en premisas muy diferentes de las propias de la Ilustración: la formación abierta del sujeto humano; la futilidad de las ideas utópicas acerca de un yo prefijado de antemano; la convicción de

© Ediciones Morata, S. L.

que no existe un cuerpo de saber "objetivo" que permanece fuera del contexto histórico que le presta su sentido y significación. Al formular esta estrategia, hay que abandonar las antiguas certidumbres y plantear nuevas cuestiones: en términos educativos, ¿qué se deriva de la comprobación de que la tradición de la Ilustración es abierta e indeterminada y, por tanto, está sujeta a la reinterpretación y la reconstrucción cuando pasa de un contexto histórico a otro? ¿La teoría de la educación defiende mejor los ideales de la Ilustración cuando trata de multiplicar y extender las prácticas educativas emancipadoras que cuando les proporciona unos fundamentos racionales? ¿Qué consecuencias tiene el hecho de admitir que la idea de "individuo racional autónomo" se haya convertido ahora en un obstáculo para el desarrollo futuro de la teoría y la investigación educativas?

Con demasiada frecuencia se presupone que el postmodernismo lleva consigo la idea de que tenemos que desembarazarnos de estas cuestiones, deconstruir nuestros valores emancipadores y rechazar la visión de la educación propia de la Ilustración como un sueño utópico. Si los teóricos e investigadores de la educación sucumben a esta actitud, la investigación educativa perderá rápidamente su fuerza crítica y degenerará hasta limitarse a poco más que una fuente de legitimación teórica del *statu quo*. He tratado de indicar que el único modo de garantizar que no ocurra esto consiste en elaborar una estrategia educativa postmodernista que permita a los teóricos e investigadores de la educación volver a dedicarse —en vez de desecharla— a la tradición educativa de la Ilustración y a reconstruir —en vez de deconstruir— sus valores e ideales educativos emancipadores. Los teóricos e investigadores de la educación todavía no saben cómo elaborar esa estrategia, y comprender cómo hacerlo es una condición previa indispensable para avanzar el tipo de investigación educativa que defendemos en este libro. Pero sólo en virtud de ese conocimiento podremos apreciar mejor por qué debemos considerar el postmodernismo como una ayuda indispensable para la consecución futura de estas metas y no como una amenaza para la investigación crítica de la educación.

© Ediciones Morata, S. L.

Bibliografía

ADAMS, J. (1928). *Educational Theories*, Londres, Ernest Benn.

ARISTÓTELES (1955). *The Nicomachean Ethics* (trad. J. A. K. THOMSON), Londres, Penguin. (Trad. cast.: *Ética Nicomaquea; Ética Eudemia*. Madrid, Gredos, 1885.)

ATKINSON, C. (1983). *Making Sense of Piaget: the Philosophical Roots*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

BALL, T. (eed.) (1977) *Political Theory and Praxis New Perspectives*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

BANTOCK, G. (1965). "Educational research: a criticism", en G. BANTOCK, *Education and Values Essays in the Theory of Education*, Londres, Faber.

BAUMAN, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Cambridge, Polity Press.

——— (1992). *Intimations of Postmodernity*. Londres, Routledge.

BEINER, R. (1983). *Political Judgement*. Londres, Methuen.

BELL, D. (1962). *The End of Ideology: on the Exhaustion of Political Ideas in the Fifties*. Londres, Collier-Macmillan. (Trad. cast.: *El fin de las ideologías: Sobre el agotamiento de las ideas políticas en los años 50*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992.)

BERNSTEIN, R. J. (1972). *Praxis and Action*. Londres, Duckworth. (Trad. cast.: *Praxis y acción*. Madrid. Alianza, 1979.)

——— (1976). *The Restructuring of Social and Political Theory*. Oxford, Basil Blackwell.

——— (1983). *Beyond Objectivism and Subjectivism: Science, Hermeneutics and Praxis*. Oxford, Blackwell.

BEST, E. (1965). "Common confusions in educational theory», en R. D. ARCHAMBAULT (ed.) *Philosophical Analysis and Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

BOULD, D., KEOGH, R. y WALKER, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. Londres, Kogan Page.

BROWN, H. I. (1977). *Perception, Theory and Commitment: the New Philosophy of Science*. Chicago, IL, Precedent Publishing Co.

BRYANT, C. G. A. (1985). *Positivism in Social Theory and Research*. Basingstoke, Macmillan.

BURGESS, A. (1987). *Little Wilson and Big God*. Londres, Heinemann. (Trad cast.: *El pequeño Wilson y el gran Dios*. Barcelona, Planeta, 1988.)

CARR, W. (1979). "Philosophical styles and educational theory", *Educational Studies*, 5, página 1.

© Ediciones Morata, S. L.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Brighton, Falmer Press. (Trad. cast.: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca, 1988.)

COHEN, L. y MANION, L. (1980). *Research Methods in Eucation*. Londres, Croom Helm. (Trad. cast.: *Métodos de investigación educativa*. Madrid. La Muralla, 1990.)

CONNELL, W. F. y col. (1962). *The Foundations of Education*. Sydney, Novak.

CRONBACH, L. J. y SUPPES, P. (1969). *Research for Tomorrow's Schools*. Londres, Macmillan.

DAGENAIS, J. J. (1972). *Models of Man*. La Haya, Martinus Hijhoff.

DEARDEN, R. F. (1986). "Education, training and the preparation of teachers", en D. E. COOPER (ed.) *Education, Values and Mind: Essays for R. S. Peters*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

DEWEY, J. (1939). *Freedom and Culture*. Nueva York, Putman.

——— (1963). *Experience and Education* (edición revisada). Nueva York, Collier-Macmillan.

DOCKRELL, W. B. y HAMILTON, D. (eds.) (1980). *Rethinking Educational Research*. Londres, Hodder and Stoughton. (Trad. cast.: *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid. Narcea, 1983.)

DUNLOP, F. N. (1970). "Education and human nature", *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain, IV*, págs. 32-44.

EAGLETON, T. (1990). *The Significance of Tehory*. Oxford, Basil Blackwell.

ECO, U. (1984). *The Name of the Rose* (trad. W. WEAVER). Londres, Pan/Picador. (Trad. cast.: *El nombre de la rosa*. Barcelona. Lumen, 1985, 17.ª ed.)

ELLIOTT, J. (1978a). "Classroom research: science or common sense?", en R. MCALEESE y D. HAMILTON (eds.) *Understanding Classroom Life*. Slough, NFER. (Trad. cast.: "Investigación en el aula: ¿ciencia o sentido común?, en ELLIOTT, J., *La Investigación-Acción en educación*. Madrid. Morata, 1990, págs. 27-38.)

——— (1978b). "What is action research in schools?", *Journal of Curriculum Studies, 10* (4), págs. 355-357. (Trad. cast.: "¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela?", en ELLIOTT, J., *La Investigación-Acción en educación*. Madrid. Morata, 1990, páginas 23-26.)

——— (1980). "Implications of classroom research for professional development", en E. HOYLE y J. MEGARRY (eds.) *World Yearbook on Education, 1980: professional development of teachers*. Londres, Kogan Page. (Trad. cast.: "Implicaciones de la investigación en el aula sobre el desarrollo profesional" en ELLIOTT, J., *La Investigación-Acción en educación*. Madrid. Morata, 1990, págs. 191-211.)

——— (1983). "Teacher evaluation and teaching as a moral science", Cambridge, Institute of Education, ejemplar multicopiado.

——— (1987). "Educational theory, practical philosophy and action research", *British Journal of Educational studies, 25* (2), págs. 149-169. (Trad. cast.: "Teoría educativa, filosofía práctica e investigación-acción" en ELLIOTT, J., *La Investigación-Acción en educación*. Madrid. Morata, 1990, págs. 105-123.)

FAY, B. (1975): *Social Theory and Political Practice*. Londres, Allen and Unwin.

——— (1987). *Critical Social Science: Liberation and Its Limits*. Cambridge, Cambridge University Press.

FEYERABEND, P. K. (1975). *Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*. Londres, New Left Books. (Trad. cast.: *Contra el método*. Barcelona. Ariel, 1989. 2.ª ed.)

FILMER, P. y col. (1972). *New Directions in Sociological Theory*. Londres, Collier-Macmillan.

FOOT, P. (1967). "Introduction", en P. FOOT (ed.) *Theories of Ethics*. Londres, Oxford University Press.

FOUCAULT, M. (1970). *The Order of Things: an Archaeology of the Human Sciences*. Londres, Tavistock. (Trad. cast.: *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México. Siglo XXI, 1985, 23.ª ed.)

© Ediciones Morata, S. L.

FREEMAN, H. y JONES, A. (1980). "Educational research and two traditions of epistemology", *Educational Philosophy and Theory, 12*, págs. 1-20.
GADAMER, H. G. (1967). "Theory, technology, practice: the task of the science of man", *Social Research, 44*, págs. 529-561.
——— (1980a). *Thurth and Method* (trad. G. BARDEY y J. CUMMINGS). Nueva York, Seabury Press. (Trad. cast.: *Verdad y método*. Salamanca. Sígueme, 1991, 4.ª ed.)
——— (1980b). "Practical philosophy as a model of the human sciences", *Research in Phenomenology, 9*, págs. 74-85.
——— (1981). "What is practice?: the conditions of social reason", en H. G. GADAMER, *Reason in the Age of Science* (trad. F. G. LAWRENCE). Cambridge, MA, MIT Press.
GAUTHIER, D. P. (1963). *Practical Reasoning*. Oxford, Oxford University Press.
GEER, B. (1964). "First days in the field", en P. E. HAMMOND (ed.), *Sociologists at Work: Essays on the Craft of Social Research*. Nueva York, Basic Books, págs. 322-344.
GELLNER, E. (1959). *Words and Things*. Londres, Gollancz. (Trad. cast.: *Palabras y cosas*. Madrid. Tecnos, 1963.)
GIDDENS, A. (1974). *Positivism and Sociology*. Londres, Heinemann.
——— (1991). *Modernity and Self Identity*. Cambridge, Polity Press. (Trad. cast.: *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona. Península, 1995.)
GOULDNER, A. (1973). *For Sociology*. Nueva York, Basic Books. (Trad. cast.: *La sociología actual: renovación y crítica*. Madrid. Alianza, 1979.)
GRAMSCI, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks* (editada y trad. por Q. HOARE y G. N. SMITH). Londres, Lawrence and Wishart. (Trad. cast.: *Cartas desde la cárcel*. Madrid. Cuadernos para el Diálogo, 1975.)
HABERMAS, J. (1970a). *Towards a Rational Society* (trad. J. SHAPIRO). Boston, MA, Beacon Press.
——— (1970b). "Towards a theory of communicative competence", *Inquiry, 13*.
——— (1972). *Knowledge and Human Interests* (trad. J. SHAPIRO). Londres, Heinemann. (Trad. cast.: *Conocimiento e interés*. Madrid. Taurus, 1992, 4.ª ed.)
——— (1974). *Theory and Practice* (trad. J. VIERTEL). Londres, Heinemann. (Trad. cast.: *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid. Tecnos, 1987.)
——— (1979). *Communication and the Evolution of Society* (trad. T. MCCARTHY). Londres, Heinemann.
——— (1984). *The Theory of Communicative Action, Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society* (trad. T. MCCARTHY). Boston, MA, Beacon Press. (Trad. cast.: *Teoría de la acción comunicativa. Vol. 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid. Taurus, 1992, 3.ª ed.)
——— (1987). *The Theory of Communicative Action, Vol. 2* (trad. T. MCCARTHY). Cambridge, Polity Press. (Trad. cast.: *Teoría de la acción comunicativa. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid. Taurus, 1988.)
HAMILTON, D. (1977). "A methodological diary", en N. NORRIS (ed.) *Theory in Practice*. University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education, págs. 136-146.
——— (1980). "Educational research and the shadow of John Stuart Mill", en J. V. SMITH y D. HAMILTON (eds.) *The Meritocratic Intellect: Studies in the History of Educational Research*. Aberdeen, Aberdeen University Press.
———, JENKINS, D., KING, C., MACDONALD, B. y PARLETT, M. (1977). *Beyond the Numbers Game: a Reader in Educational Evaluation*. Londres, Macmillan.
HANSON, N. R. (1958). *Patterns of Discovery*. Londres, Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Patrones de descubrimiento. Observación y explicación*. Madrid. Alianza, 1985, 2.ª ed.)
HARDIE, C. D. (1942): *Truth and Fallacy in Educational Theory*. Cambridge, Cambridge University Press.
——— (1957). "On the concept of theory in education", *The Educands, 3*, pág. 1.

© Ediciones Morata, S. L.

HEARN, F. (1985). *Freedom and Reason in Sociological Thought*. Londres, Allen and Unwin.
HEGEL, G. F. W. (1952). *The Philosophy of Right* (trad. T. M. KNOX). Oxford, Oxford University Press. (Trad. cast.: *Filosofía del derecho*. Madrid. Ediciones Libertarias-Prodhufi, 1993.)
HESSE, M. B. (1978). "Theory and values in the social sciences", en C. HOOKWAY y P. PETTIT (eds.) *Action and Interpretation*. Cambridge, Cambridge University Press.
——— (1980). *Revolution and Reconstruction in the Philosophy of Science*. Brighton, Harvester Press.
HINDESS, B. (1977). *Philosophy and Methodology in the Social Sciences*. Hassocks, Sussex, Harvester Press.
HIRST, P. H. (1963). "Philosophy and educational theory", *British Journal of Educational Studies, 12*.
——— (1966). "Educational theory", en J. W. TIBBLE (ed.) *The Study of Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
——— (1973). "The nature and scope of educational theory", en G. LANGFORD y D. J. O'CONNOR (eds.) *News Essays in the Philosophy of Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
——— (1974). *Knowledge and the Curriculum*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
——— (1983a). "Educational theory", en P. H. HIRST (ed.) *Educational Theory and Its Foundation Disciplines*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
——— (ed.) (1983b). *Educational Theory and Its Foundation Disciplines*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
HOLLIS, M. (1977). *Models of Man*. Cambridge, Cambridge University Press.
HOPKINS, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes, Open University Press. (Trad. cast.: *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona. PPU, 1989.)
HORKHEIMER, M. (1972). "Traditional theory and critical theory", en M. HORKHEIMER, *Cricial Theory*. Nueva York, Seabury Press.
HUSTLER, D., CASSIDY, A. y CUFF, E. C. (eds.) (1986). *Action Research in Classrooms and Schools*. Londres, Allen and Unwin.
ILLICH, I. (1971). *Deschooling Society*. Nueva York, Harper and Row. (Trad. cast.: *La sociedad desescolarizada*. Barcelona. Barral, 1978, 4.ª ed.)
INGLIS, F. (1985). *The Management of Ignorance: a Political Theory of the Curriculum*. Oxford, Blackwell.
JAMESON, F. (1984). "Postmodernism or the cultural logic of late capitalism", *New Left Review, 146*, págs. 53-92. (Trad. cast.: *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona. Paidós, 1991.)
JAY, M. (1973). *The Dialectical Imagination: a History of the Frankfurt School and the Institute for Social Research, 1923-50*. Londres, Heinemann. (Trad. cast.: *La imaginación dialéctica*. Madrid. Taurus, 1988, 4.ª ed.)
KANT, I. (1959). "What is Enlightenment?", en *The Foundations of the Metaphysics of Morals* (trad. L. W. BECK). Indianapolis, MN, Bobs-Merrill. (Trad. cast.: "¿Qué es la Ilustración?", en *Filosofía de la Historia*. Madrid. Fondo de Cultura Económica, 1989, 5.ª ed.)
——— (1963). *On History* (ed. L. W. BECK). Nueva York, Bobbs-Merrill.
KEKES, J. (1977). "Rationality and problem solving", *Philosophy of the Social Sciences, 7*, págs. 351-366.
KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (eds.) (1988). *The Action Research Planner*, 3.ª ed. Victoria, Deakin University Press. (Trad. cast.: *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Laertes, 1988.)
KOLAKOWSKI, L. (1968). *The Alienation of Reason* (trad. N. BUTERMAN). Nueva York, Doubleday.
——— (1972). *Positivist Philosophy*. Harmondsworth, Penguin.
KUHN, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, Chicago University

© Ediciones Morata, S. L.

Press. (Trad. cast.: *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid. Fondo de Cultura Económica, 1990, 14.ª ed.)
LAKATOS, I. (1970). "Falsification and the methodology of scientific research programmes", en I. LAKATOS y A. E. MUSGROVE (eds.) *Criticism and the Growth of Knowledge*. Londres, Cambridge University Press.
LANGFORD, G. (1971). *Human Action*. Londres, Macmillan.
——— (1985). *Education, Persons and Society: a Philosophical Enquiry*. Basingstoke, Macmillan.
——— y O'CONNOR, D. J. (eds.) (1973). *New Essays in the Philosophy of Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
LASLETT, P. y RUNCIMAN, W. G. (eds.) (1967). *Philosophy, Politics and Society*. Oxford, Basil Blackwell.
LEWIN, K. (1946). "Action research and minority problems", *Journal of Social Issues*, *2* (4), págs. 34-36.
——— (1952). "Group decisions and social change", en *The Action Research Reader*. Victoria, Deakin University Press (1988), págs. 47-56.
LLOYD, C. (ed.) (1983). *Social Theory Political Practice*. Oxford, Clarendon Press.
LOBKOWICZ, N. (1967). *Theory and Practice: History of a Concept from Aristotle to Marx*. Notre Dame, University of Notre Dame Press.
——— (1977). "On the history of theory and praxis", en T. BALL (ed.) *Political Theory and Praxis: New Perspectives*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
MCCARTHY, T. (1975). "Translator's introduction", en J. HABERMAS, *Legitimation Crisis*. Boston, MA, Beacon Press.
MACINTYRE, A. C. (1967). *A Short History of Ethics*. Londres, Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *Historia de la ética*. Barcelona. Paidós, 1994.)
——— (1971). *Against the Self-images of the Age*. Londres, Duckworth.
——— (1972). "Is a science of comparative politics possible?", en P. LASLETT, W. G. RUNCIMAN y Q. SKINNER (eds.) *Philosophy, Politics and Society*. Oxford, Basil Blackwell.
——— (1981). *After Virtue: a Study in Moral Theory*. Londres, Duckworth. (Trad. cast.: *Tras la virtud*. Barcelona. Crítica, 1987.)
MACINTYRE, A. C. (1984). "The relationship of philosophy to its past", en R. RORTY, J. B. SCHNEEWIND y Q. SKINNER (eds.) *Philosophy in History*. Cambridge, Cambridge University Press.
——— (1988). *Whose Justice? Which Rationality?* Londres, Duckworth. (Trad. cast.: *Justicia y racionalidad: conceptos y contextos*. Barcelona. EUNSA, 1994.)
MCKEON, R. (1952). "Philosophy and Action", *Ethics*, *LXII*, pág. 2.
MARTIN, J. R. (1961). "On the reduction of 'knowing that' to 'knowing how'", en B. OTHANEL SMITH y R. H. ENNIS (eds.) *Language and Concepts in Education*. Chicago, Rand McNally.
MILLS, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*. Oxford, Oxford University Press. (Trad. cast.: *La imaginación sociológica*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986, 11.ª ed.)
MOORE, T. W. (1974). *Educational Theory: an Introduction*. Londres, Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid. Alianza, 1988, 5.ª ed.)
——— (1982). *Philosophy of Education: an Introduction*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
MORRIS, B. (1972). *Objectives and Perspectives in Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
MUNDLE, C. W. K. (1970). *A Critique of Linguistic Philosophy*. Oxford, Oxford University Press.
O'CONNOR, D. J. (1957). *An Introduction to the Philosophy of Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
——— (1973). "The nature and scope of educational theory", en G. LANGFORD y D. J. O'CONNOR (eds.) *New Essays in the Philosophy of Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

© Ediciones Morata, S. L.

OAKESHOTT, M. (1966). *Rationalism in Politics and Other Essays*. Londres, Methuen.
OUTHWAITE, W. (1975). *Understanding Social Life: the Method Called Verstehen*. Londres, Allen and Unwin.
PARTRIDGE, P. (1968). "Politics, philosophy and ideology", en A. QUINTON (ed.) *Political Philosophy*. Londres, Oxford University Press.
PETERS, R. S. (1959). "Must an educator have an aim?", en R. S. PETERS, *Authority, Responsibility and Education*. Londres, George Allen and Unwin.
— — — (1965). "Education as initiation", en R. D. ARCHAMBAULT (ed.) *Philosophical Analysis and Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
— — — (1966a). *Ethics and Education*. Londres, Allen and Unwin.
— — — (1966b). "The philosophy of education", en J. W. TIBBLE (ed.) *The Study of Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
— — — (1973). "Education as an academic discipline", *British Journal of Educational Studies, 21*, pág. 2.
— — — (1977a). *Education and the Education of Teachers*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
— — — (1977b). "Was Plato nearly right about education?", en R. S. PETERS, *Education and the Education of Teachers*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
— — — (1977c). "The justification of education", en R. S. PETERS, *Education and the Education of Teachers*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
— — — (1979). "Democratic values and educational aims", *Teachers' College Record, 8* (3), págs. 463-482.
— — — (1983). "Philosophy of education", en P. H. HIRST (eds.) *Educational Theory and Its Foundation Disciplines*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
PHILLIPS, D. C. (1971). *Theories, Values and Education*. Melbourne, Melbourne University Press.
POLANYI, M. (1973). *Personal Knowledge*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
POPPER, K. R. (1960). *The Poverty of Historicism*. Londres, Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *La miseria del historicismo*. Madrid. Alianza, 1992, 5.ª ed.)
— — — (1969). "The nature of philosophical problems and their roots in science", en *Conjectures and Refutations*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
— — — (1972). "Two faces of common sense. An argument for common sense realism and against the common sense theory of knowledge", en *Objective Knowledge: an Evolutionary Approach*. Oxford, Clarendon Press.
PRING, R. (1977). "Common sense and education", *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain, 11*, págs. 57-77.
PUTNAM, H. (1974). "The primacy of practice", en P. A. SCHILPP (ed.) *The Philosophy of Karl R. Popper*. La Salle, Open Court.
— — — (1981). *Reason, Truth and History*. Londres, Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Razón, verdad e historia*. Madrid. Tecnos, 1988.)
QUINTON, A. (1975). "Has man an essence?", en R. S. PETERS (ed.) *Nature and Conduct*. Londres, Macmillan.
REID, W. A. (1978). *Thinking about the Curriculum*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
RORTY, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, NJ, Princeton University Press. (Trad. cast.: *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid. Cátedra, 1983.)
— — — (1982). *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis, University of Minnesota Press. (Trad. cast.: *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid. Tecnos, 1996.)
RYAN, A. (1970). *Philosophy of the Social Sciences*. Londres, Macmillan.
RYLE, G. (1949). *The Concept of Mind*. Londres, Hutchinson.
SANFORD, N. (1970). "Whatever happened to action research", *Journal of Social Issues, 26* (4), págs. 3-23, reeditado en (1988) *The Action Research Reader*, Victoria, Deakin University Press.
SCHEFFLER, I. (1967). *Science and Subjectivity*. Nueva York, Bobbs-Merrill.

© Ediciones Morata, S. L.

SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Londres, Temple Smith.
SCHWAB, J. J. (1969). "The practical: a language for curriculum", *School Review, 78*, págs. 1-24. (Trad. cast.: *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires. El Ateneo, 1974. Existe también una versión resumida en: "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum", en GIMENO, J. y PÉREZ, A. (comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, 1983, págs. 197-209.)
——— (1974). "Decision and choice: the coming duty of science teaching", *Journal of Research in Science Teaching, 11*, págs. 309-317.
SEARLE, J. R. (1972). *Speech Acts*. Cambridge, Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Actos de habla*. Madrid. Cátedra, 1986, 3.ª ed.)
SKINNER, Q. (1980). "Language and social change", en L. MICHAELS y C. RICKS (eds.) *The State of the Language*. Berkeley, University of California Press.
SMART, B. (1993). *Postmodernity*. Londres, Routledge.
SMITH, B. O., STANLEY, W. O. y SHORES, J. H. (1950). *Fundamentals of Curriculum Development*. Nueva York, World Books.
SQUIRES, J. (ed.) (1993). *Principled Positions: Postmodernism and the Rediscovery of Value*. Londres, Lawrence and Wishart Ltd.
STANLEY, W. O., SMITH, B. O., BENNE, D. K. y ANDERSON, A. W. (1956). *Social Foundations of Education*. Nueva York, Dryden.
STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres, Heinemann. (Trad. cast.: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata, 1993. 3.ª ed.)
STENHOUSE, L. A. (1979). "The problem of standards in illuminative research", *Scottish Educational Review, 11* (1), pág. 7.
TAYLOR, C. (1967). "Neutrality in political science", en P. LASLETT y W. G. RUNCIMAN (eds.) *Philosophy, Politics and Society*. Oxford, Basil Blackwell.
——— (1984a). "Hegel, history and politics", en M. SANDELL (ed.) *Liberalism and Its Critics*. Oxford, Basil Blackwell.
——— (1984b). "Philosophy and its history", en R. RORTY, J. B. SCHNEEWIND y Q. SKINNER (eds.) *Philosophy in History*. Cambridge, Cambridge University Press.
THOMAS, D. (1979). *Naturalism and Social Science*. Cambridge, Cambridge University Press.
TIBBLE, J. W. (ed.) (1966). *The Study of Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
TOULMIN, S. (1972). *Human Understanding*. Princeton, NJ, Princeton University Press. (Trad. cast.: *La comprensión humana* (3 Vols.). Madrid. Alianza, 1977.)
——— (1990). *Cosmopolis: the Hidden Agenda of Modernity*. Nueva York, The Free Press.
TOURAINE, A. (1981). *The Voice and the Eye: an Analysis of Social Movements*. Cambridge, Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Movimientos sociales hoy*. Barcelona. Hacer, 1990.)
TRAVERS, R. M. W. (1969). *An Introduction to Educational Research*. Londres, Macmillan. (Trad. cast.: *Introducción a la investigación educational*. Barcelona. Paidós, 1966.)
VAN MANEN, M. (1977). "Linking ways of knowing with ways of being practical", *Curriculum Inquiry, 6*, págs. 205-228.
VERMA, G. K. y BEARD, R. M. (1981). *What is Educational Research?* Aldershot, Gower.
VON WRIGHT, G. H. (1971). *Explanation and Understanding*. Londres, Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *Explicación y comprensión*. Madrid. Alianza, 1993, 2.ª ed.)
WARNOCK, M. (ed.) (1962). *John Stuart Mill*. Londres, Fontana.
WEBER, M. (1964). *The Theory of Social and Economic Organization*. Nueva York, The Free Press.
WESTBROOK, R. B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca, NY, Cornell University Press.
WILLIAMS, B. (1972). *Morality: an Introduction to Ethics*. Cambridge, Cambridge University Press.

© Ediciones Morata, S. L.

WILSON, J. (1975). *Educational Theory and the Preparation of Teachers*. Slough, NFER.
WILSON, P. S. (1971). *Interest and Discipline in Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
WINCH, P. (1958). *The Idea of a Social Science*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
——— (1971). "Human nature", en *The Proper Study: Royal Institute of Philosophy Lectures*. Londres, Macmillan.
WINTER, R. (1987). *Action Research and the Nature of Social Inquiry: Professional Innovation and Educational Work*. Aldershot, Gower.
——— (1989). *Learning from Experience: Principles and Practice in Action Research*. Lewes, Falmer Press.
WITTGENSTEIN, L. (1963). *Philosophical Investigations* (trad. G. E. M. Anscombe). Oxford, Blackwell. (Trad. cast.: *Investigaciones filosóficas*. Barcelona. Crítica, 1988.)
WOLIN, S. (1972). "Political theory as a vocation", en M. FLEISHER (ed.). *Machiavelli and the Nature of Political Thought*. Nueva York, Atheneum.
WOODS, J. y DRAY, W. H. (1973). "Aims of education - a conceptual enquiry", en R. S. PETERS (ed.) *The Philosophy of Education*. Oxford, Oxford University Press.
YOUNG, M. D. F. (ed.) (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Londres, Macmillan.

© Ediciones Morata, S. L.

Índice de autores y materias

Actividades prácticas, 56-67, 66, 78.
— teóricas, 55-58, 66.
Análisis conceptual, 43.
ARISTÓTELES, 29-30, 75, 94, 97-100.
Autonomía racional, 75, 80, 147, 152-153, 161.
BACON, R., 24.
BAUMAN, Z., 160.
BELL, D., 42.
BURGESS, A., 41.
CARR, W., 17, 19, 34, 38, 39.
Ciencia crítica de la educación, 31, 154-155.
— de la educación, 31, 129-132.
— — —. Versiones marxista y positivista de la, 147.
— Descripción hipotético-deductiva de la, 112-113.
— Filosofía de la, 113-114, 127-130.
— moral, 131, 155.
— social crítica, 30-31, 151-153.
Cientificismo, 127, 150.
COLLINGWOOD, R. G., 47.
COMTE, A., 25.
Crítica de la ideología, 75.
Curriculum "oculto", 83.
DARWIN, C., 21.
DEWEY, J., 42, 47, 121.
DILTHEY, W., 22.
EAGLETON, T., 41.
ELLIOTT, J., 134.
Empirismo lógico, 113.
Filosofía de la ciencia, 113-114, 127-130.
— de la educación, 42-47.
— — — e investigación educativa, 117-118, 121-125.
— — — "progresista liberal", 79-81.
— de las ciencias sociales, 106, 122, 157.
— política, 120.
— práctica, 97-98, 117, 118.
— tradicional de la educación, 79-81.
FOUCAULT, M., 21, 27.
GADAMER, H. G., 47.
GAUTHIER, D. P., 108.
HABERMAS, J., 30, 36, 37, 75, 147-153, 157.
HEGEL, G. F., 45, 47.
Hermenéutica, 22, 30.
HOBBES, B., 26.
HIRST, P. H., 43, 54.
Ilustración, 25, 145, 148, 156-165.
— Filosofías de la educación de la, 145-148.
Investigación educativa, 17, 104-106.
— — Características distintivas de la, 106-109.
— — Enfoque interpretativo de la, 106, 110-11.
— — — naturalista de la, 110.
— — y filosofía de la educación, 117-118, 121-124.
Intereses constitutivos del saber, 30, 125, 150.
Juicio, 101.
KANT, 61, 144, 157-158.
KUHN, T. S., 119, 138.
MACINTYRE, A. C., 35, 36.
MCCARTHY, T., 37.
MCKEON, R., 29.
MENDEL, G., 21.
MILL, J. S., 22, 144.
Modernidad, 156.
MOORE, T. W., 121.
Naturaleza humana, 121-124.
Naturalismo, 105, 127.
NEWTON, I., 19.
O'CONNOR, D. J., 54, 142.
PETERS, R. S., 90, 145, 151-152.
PLATÓN, 45, 53, 61, 121.
Poiesis, 95, 101.
Positivismo, 132, 138-142, 148.
Postmodernidad, 159-160, 163.
Postmodernismo, 157-165.
Postmoderno, 18.
Prácticas, 17, 19-27, 87-92.
— y teoría, 18, 27-37, 83-88, 87-92.
— — — como *praxis*, 95-97.
— — — — proceso público, 34.
Praxis, 95, 101.
Principios prácticos, 71.
Problemas educativos, 109-110.
— prácticos, 55, 108.
— teóricos, 108.
Profesional reflexivo, 32.
Psicología conductista, 19, 23.
Racionalidad científica, 114.
— comunicativa, 152.
Razonamiento científico, 29.
— deliberativo, 99.
— dialéctico, 154.
— práctico, 29, 98.
— técnico, 98, 154.
Reduccionismo, 127.
RORTY, R., 162.
ROUSSEAU, J. J., 53, 121.
RYLE, G., 90.
Saber práctico, 96-97, 101.
SANFORD, N., 133-134.
SCHON, D. A., 31, 32.
SCHWAB, J. J., 28-29.
Sentido común, 78, 86.
SIMMEL, G., 22.
"Situación de habla ideal", 98, 153.
SKINNER, B. F., 124.
STENHOUSE, L., 34, 35, 134.
TAYLOR, C., 47, 120.
Techne, 95, 101.
Teoría crítica, 30-31, 146-148.
— de la educación, 27, 59-60, 63-64, 109.
— racionalista de la acción, 26-27.
Teorías científicas, 113.
Tradición, 96-97.
Valores e investigación educativa, 117-121.
— educativos, 121-127.
— emancipadores, 158, 160, 163.
— políticos, 119.
WEBER, M., 22, 95.
WINTER, R., 136.
WRIGHT MILLS, C., 149.

© Ediciones Morata, S. L.

Wilfred CARR es, actualmente, uno de los filósofos más brillantes que trabajan en el seno de la rica tradición británica de la filosofía de la educación. En este libro nos ofrece una sólida justificación para reconstruir la teoría y la investigación en educación como forma de investigación crítica. Con esta perspectiva, afronta un conjunto de cuestiones filosóficas importantes: ¿En qué consiste la teoría de la educación? ¿Quiénes la elaboran? ¿Qué es una práctica educativa? ¿Cómo se relacionan teoría y práctica? ¿Qué función desempeñan los valores en la investigación educativa? ¿Es posible una auténtica ciencia de la educación? Apelando a los desarrollos de la teoría crítica, la filosofía de la ciencia y la filosofía de las ciencias sociales, el autor responde a estas cuestiones con una gran claridad, perspicacia y rigor, reivindicando la idea de una ciencia de la educación que no sea «sobre» la educación, sino «para la educación»: una ciencia realmente comprometida con la promoción de los valores e ideales educativos.

Como Wilfred CARR destaca, «hay que oponerse a la tentación de interpretar la teoría de la educación en términos de ideas convencionales de pureza teórica y de acuerdo con la clasificación vigente de disciplinas académicas. La teoría de la educación sólo comenzará a cumplir su cometido original cuando abandone el aislamiento que ella misma se ha impuesto, su ignorancia práctica autocomplaciente y su búsqueda autoindulgente de categoría académica. En la educación, la teoría es una dimensión indispensable de la práctica».

Colección: **Educación crítica**

9 788471 124074 00000

ISBN 84-7112-407-6

paideia galiza fundación

La Fundación PAIDEIA GALIZA se constituye en julio del año 2001, fusionándose y absorbiendo en enero de 2002 a la Fundación PAIDEIA, fundada en 1986, a la que da continuidad. Se conservan los fines fundacionales de PAIDEIA, ampliándolos en el deseo de adecuarse a las nuevas dinámicas del entorno gallego, escenario institucional donde desarrolla sus acciones.

Morata